

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Lena Birgitte Aune Olsen og Mariann Helen Kristiansen

---

## «Han kjente på følelsen de andre hadde»

Hvordan kan bildebøkers potensial for mentalisering knyttes opp mot skolens dannelsingsoppdrag? En kvalitativ studie basert på litterær analyse av *Don Fridtjof* og observasjon av elevrespons.

---

Dato: 16. mai 2022

Totalt antall sider: 79

## **Forord**

Da vi var ferdige med undervisningsopplegget og observasjonen vår, utbrøt en av elevene “Var dette norsken vår?”. Denne kommentaren ble hengende ved oss, og vi har reflektert en del over den i etterkant. For det første viser den tydelig at det leses for få bildebøker i de mange klasserommene rundt omkring. Det viser også at det å lese og snakke sammen om en bildebok var så lystbetont for elevene at de ikke tenkte på det som faglig undervisning. For oss ble det nok en bekreftelse på behovet for mer forskning på hvorfor skjønnlitteraturen må brukes i skolen, og hvordan dette kan gjøres.

Vi har begge allerede startet i læreryrket, og kjenner på presset for alt undervisningen skal romme. Det er mye elevene skal lære seg allerede på småtrinnet, og vi opplever at fokuset ligger på lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter. Dette er absolutt viktig og riktig. Arbeidet med denne masteroppgaven har likevel vist oss at å bruke tid på leseopplevelser i fellesskap med elevene er verdifullt, og kan gi positive ringvirkninger på mange områder. Denne erfaringen og kunnskapen tar vi med oss videre i læreryrket, og vi håper å kunne bidra til gode litterære opplevelser for mange elever i årene fremover.

Arbeidet med masteroppgaven er kommet til veis ende, og godt er det. Det har vært hektisk og strevsomt til tider, men også en lærerik prosess preget av godt samarbeid. Vi vil takke våre veiledere ved Nord Universitet, Ronny Grønning Spaans og Kristin Buvik Sivertsen, for nyttige innspill og hjelp til å holde oss på stien. Til våre familier som har holdt ut med oss gjennom denne perioden: Takk! Nå er vi tilbake.

Bodø, 16. Mai, 2022.

Mariann Helen Kristiansen og Lena Birgitte Aune Olsen

## Sammendrag

Skolen skal både danne og utdanne. En sentral del av elevenes danning og utvikling er evnen til å forstå sine medmennesker. Evnen til å mentalisere setter oss i stand til å se verden også fra andres synspunkt, forstå andres glede og smerte og bruke innsikten aktivt i våre relasjoner. Vi har latt oss inspirere av hvordan mentaliseringsevnen kan knyttes til lesing av skjønnlitteratur, og i denne masteroppgaven har vi undersøkt hvordan bildeboka *Don Fridtjof* (Bache-Wiig & Aisato, 2010) kan brukes i et undervisningsopplegg med fokus på mentalisering. Vår problemstilling er:

*Hvordan kan litterær samtale om bildeboka Don Fridtjof fremme skolens dannelsesoppdrag i norskfaget, gjennom å oppøve elevenes evne til mentalisering?*

Vi har gjort en kvalitativ studie gjennom en litterær analyse, etterfulgt av planlegging, gjennomføring og observasjon av en litterær samtale om *Don Fridtjof*, med bakgrunn i relevant forskning og teori. Elevene som deltok i den litterære samtalen, var i alderen 6-7 år. Den litterære analysen viste oss at *Don Fridtjof* har kvaliteter og egenskaper som kan fremme evnen til mentalisering, mens funn fra observasjonen av den litterære samtalen viste at elevene tolket karakterenes følelser, og diskuterte og reflekterte over både handling og budskap i historien. I tillegg knyttet elevene fortellingen til sin egen livsverden og erfaringshorisont. Vi konkluderer med at denne boken egner seg til å øve opp mentaliseringsevnen, men at en enkelt lesning og samtale ikke vil bidra til elevenes danning i seg selv. For at skjønnlitteraturen skal kunne bidra til danning, må elevene jevnlig få møte meningsfulle tekster og lære ulike måter å arbeide med litteratur på. Vi konkluderte også med at læreren har et stort ansvar både i valg av tekst og undervisningsmetode, for at dannelsespotensialet som ligger i skjønnlitteraturen kan nyttes fullt ut. Ikke minst er det viktig at læreren selv er bevisst på de konkrete mulighetene for å trene på mentalisering som finnes i den enkelte tekst.

## **Abstract**

The school's mission is the education and all-round development of all pupils. A central part of pupils' all-round development is the ability to understand their fellow human beings. The ability to mentalize enables us to see the world from other perspectives, to understand the joy and pain of others and to use that insight actively in our relationships with other people. We are inspired by how the ability to mentalize can be tied to reading fiction, and in this thesis, we have investigated how the picture book *Don Fridtjof* (Bache-Wiig & Aisato, 2010) can be used in a teaching scheme that focuses on mentalization. Our thesis statement is:

*How can literary conversations about the picture book Don Fridtjof promote the all-round development in the subject of Norwegian, through practicing the ability to mentalize?*

We have conducted a qualitative study through a literary analysis, followed by planning, implementation, and observation of a literary conversation on *Don Fridtjof*, based on relevant research and theory. The pupils who participated in the literary conversation were 6 and 7 years old. The literary analysis showed us that *Don Fridtjof* has qualities and traits that can promote the ability to mentalize, while finds from the observation of the literary conversation showed that the pupils interpreted the character's feelings and discussed and reflected on both the plot and the message in the story. In addition, the pupils tied the story to their own lives and experiences. Our conclusion is firstly that this book is suited to practice the ability to mentalize, but that one singular reading and conversation will not contribute to the all-round development on its own. For fiction to contribute to all-round development, the pupils need to regularly encounter meaningful texts and learn meaningful ways of working with literature. Secondly, the teacher has great responsibility in the choice of text and method of teaching for the potential for all-round development to be maximized. And finally, it is very important that the teacher is conscious of the specific possibilities of practicing mentalization that exists in each text.

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn og formål for prosjektet.....	1
1.2 Bildeboka Don Fridtjof.....	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4 Oppgavens struktur .....	4
1.5 Tidligere forskning.....	5
1.6 Relevans for fagfeltet.....	7
1.7 Begrepsavklaringer og avgrensninger.....	8
2. Teoretisk grunnlag .....	9
2.1 Skolens dannelsoppdrag .....	9
2.2 Affektbasert litteraturundervisning.....	10
2.3 Bildebok som sjanger.....	12
2.4 Bildebøker i undervisning.....	14
2.5 Kognitiv litteraturteori .....	17
3. Metode .....	26
3.1 Vitenskapelig ståsted .....	26
3.2 Forskningsdesign og valg av kvalitative metoder.....	28
3.2.1 Litterær analyse.....	29
3.2.2 Observasjon.....	30
3.2.3 Kvalitetssikring av observasjon og validitet .....	32
3.2.4 Etske betraktninger .....	33
3.3 Valg av analysetilnærming etter observasjon .....	34
4. Litterær analyse og tolkning av <i>Don Fridtjof</i> .....	34
4.1 Introduksjon .....	35
4.2 Paratekster.....	35
4.2.1 Epitekster .....	35
4.2.2 Peritekster .....	36
4.3 Handling og karakterer .....	38
4.4 Tekst og språklige virkemidler .....	40
4.4.1 Rim og rytme .....	40
4.4.2 Ibsen som inspirasjon.....	41
4.4.3 Allalderlitteratur.....	42
4.5 Trekk fra ulike sjangre .....	44
4.6 Formidling av følelser i Don Fridtjof.....	45
4.6.1 Oppslag 1 .....	46
4.6.2 Oppslag 9 .....	47
4.6.3 Oppslag 13 .....	48

4.6.4 Oppslag 16 .....	49
4.7 Oppsummering.....	51
5. Undersøkelser i klasserommet .....	51
5.1 Analyse og tolkning av feltnotater .....	52
5.1.1 Innledende kommentar.....	52
5.1.2 Oppslag 1 .....	52
5.1.3 Oppslag 9 .....	53
5.1.4 Oppslag 13 .....	54
5.1.5 Oppslag 16 .....	55
5.1.6 Øvrige observasjoner .....	55
6. Drøfting.....	56
6.1 Funn gjennom litterær analyse.....	56
6.2 Funn gjennom observasjon .....	58
6.3 Svar på problemstilling .....	60
7. Oppsummering.....	63
Litteraturliste.....	65
Vedlegg 1 .....	1
Vedlegg 2 .....	2

## 1. Innledning

### 1.1 Bakgrunn og formål for prosjektet

Skolen har en overordnet målsetting om å både utdanne og danne. Opplæringen skal være en døråpner mot verden og fremtiden, og ruste elevene med nødvendig kunnskap, kompetanse, verdier og holdninger for å kunne delta i et demokratisk samfunn (Opplæringslova, 1998, s. §1-1). I overordnet del av læreplanen finner vi følgende om danning:

Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

Evne til “å forstå seg selv, andre, og verden” kan knyttes til begrepet *mentalisering*, slik det beskrives av Stokke (2018, s. 247). Litteraturkritikeren Maria Nikolajeva hevder at bildebøker er særlig godt egnet for å trene denne evnen, spesielt for unge lesere (2017, s. 110). Som lærere på barnetrinnet finner vi det spennende å undersøke hvordan vi kan bruke bildebøker i norskfaget for å fremme dannelsingsoppdraget, gjennom å utvikle elevenes evne til mentalisering. Vi ser bildebøker som en potensiell ressurs i undervisningen. Likevel viser vår egen erfaring fra praksisperioder i lærerutdanningen og arbeid i skolen at skjønnlitteratur, og særlig bildebøker, benyttes i liten grad. I vår FoU-oppgave undersøkte vi hvordan et utvalg lærere på småtrinnet brukte skjønnlitteratur i undervisning. For oss var resultatet nedslående, men helt i tråd med øvrig forskning som viser at skjønnlitteratur oftest blir benyttet til kos, for eksempel i elevenes spisetid, uten videre arbeid (Ottesen & Tysvær, 2017). Mange begrunner dette med økt målstyring i skolen, og mener at skjønnlitteraturen har fått en svakere posisjon i norskfaget (Ottesen & Tysvær, 2017; Skaftun & Michelsen, 2017; Kjelen, 2018). Laila Aase peker i artikkelen “Et fag i strid med seg selv” (2019) på en tydelig dreining mot norskfagets ferdighetsside, og at norsk som kulturfag blir svekket. Hun etterlyser derfor en ny diskusjon om skjønnlitteraturens legitimering i norsk som estetisk fag og dannelsingsfag, og en ny litteraturdydidaktikk i dagens skole (Aase, 2019, s. 25). I artikkelen “Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv” (2013) sier også Sylvi Penne at det behøves nye og mer oppdaterte didaktiske begrunnelser for å benytte skjønnlitteratur i skolen. Hun trekker fram praksisen med å benytte små utdrag fra skjønnlitterære bøker i læreverk, kombinert med undervisning i sjangerlære, grammatikk og skriving, og problematiserer at for mange elever er det den eneste erfaringen de får med lesing av skjønnlitteratur (Penne, 2013, s. 43). Også Gabrielsen et al.

(2019, s. 13,21,26-27) er bekymret over skjønnlitteraturens stilling i skolen. Deres funn i ungdomsskolen bekrefter at trenden fra barneskolen fortsetter. Svært lite av undervisningstiden i norsk brukes på å lese litteratur og samtale om den, i den grad det skjer er det gjerne svært lærerstyrte opplegg som gir lite rom for utforskning av litterære verk.

I et debattinnlegg i forkant av fagfornyelsen, skrev Ulvestad (2018) at litteraturens rolle og funksjon kan styrkes gjennom den reviderte læreplanen. Han hevder at litteraturen er gitt en særlig rolle i tilknytning til de fagovergrepene temaene *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*, og at hvordan man leser og tolker læreplanens begrensninger eller muligheter i stor grad handler om norsklærernes kompetanse i litteraturarbeid (Ulvestad, 2018). Fagfornyelsen har nå tredd i kraft. Lærerne har i henhold til læreplanen frihet til å velge litteratur og metoder for undervisningen. Men med det følger også en større forventning om en faglig god argumentasjon bak valgene, sier Skaftun & Michelsen (2017, s. 28).

Siden danningsoppdraget skal prege hele opplæringsløpet, finner vi det naturlig at litteraturundervisning skal starte tidlig. Danningsprosessen er ifølge Aase (2005a, s. 69) avhengig av et møte mellom elev og fagstoff, hvor eleven berøres og utfordres. Med dette forstår vi at valg av tekst og undervisningsmetode har betydning for elevenes læring og individuelle utvikling. I tillegg til ansvar for lese- og skriveopplæring, har også norskfaget et særlig ansvar for opplæring i muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Vi mener derfor at litterære samtaler er en egnet metode også for litteraturundervisning på småtrinnet, som både kan øke elevenes litterære kompetanse samtidig som den gir øvelse i demokratiske ferdigheter. Undersøkelser viser at elever allerede fra første trinn kan posisjonere seg som litterære lesere i en klassesamtale og utforske tekster på en fagspesifikk måte (Håland & Hoel, 2016). Ifølge Stokkes (2014) studie om seksåringers respons på en valgt bildebok fremgår det at til tross for at både ordforråd og evne til mentalisering er begrenset, sier samtalen "...likevel noe om potensialet i det å åpne seg for, og undre seg over litterære tekster sammen i klasserommet" (Stokke, 2014, s. 51).

Med bakgrunn i dette mener vi at lesing av bildebøker og ikke minst litterære samtaler har en naturlig plass i norskundervisningen på småtrinnet. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å belyse hvordan arbeid med en valgt bildebok kan benyttes til å oppøve elevenes evne til mentalisering, og dermed fremme skolens danningsoppdrag gjennom norskfaget.



## ***1.2 Bildeboka Don Fridtjof***

Som primærlitteratur til masteroppgaven vår valgte vi bildeboka *Don Fridtjof* (2010) av Anna Bache-Wiig, illustrert av Lisa Aisato. Boka så ut til å ha en høy litterær kvalitet med tanke på forfatter og illustratør, hadde et tema som passet vårt prosjekt, og vi anså den som passende for elever på småtrinnet. Vi ønsket ikke å benytte en bok med et for alvorlig tema som for eksempel skilsmisse eller død, fordi vi ikke hadde mulighet til å følge opp elevenes reaksjoner i et lengre løp. Vi fant heller ingen eksisterende masteroppgaver eller forskningsartikler knyttet til *Don Fridtjof*, bortsett fra en utforsking av bokas Ibsen-perspektiv (Dypvik, 2016). At vi ikke fant noen andre analyser av denne bildeboka, bidro også til at vi ønsket å bruke denne.

Anna Bache-Wiig (1975-) er en norsk skuespiller og forfatter som allerede hadde gitt ut flere romaner, da hun i 2010 kom ut med bildeboka *Don Fridtjof*. Teksten i boka er skrevet på rim, inspirert av Henrik Ibsens *Terje Vigen* (Store norske leksikon, u.d.). Lisa Aisato (1981-) er en norsk-gambisk illustratør, billedkunstner og bildebokforfatter. I tillegg til å illustrere egne tekster har Aisato samarbeidet med mange norske forfattere og illustrert flere prisbelønte bøker, blant annet *Odd er et egg* fra 2010 (Cissé & Kalleklev, 2021).

## ***1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål***

I innledningen har vi knyttet skolens dannelsesoppdrag til begrepet mentalisering. Gjennom å lese og snakke om litteratur kan elevene lære å forstå seg selv og andre. Ut ifra beskrivelsen av oppgavens formål har derfor vi formulert følgende problemstilling:

*Hvordan kan litterær samtale om bildeboka Don Fridtjof fremme skolens dannelsesoppdrag i norskfaget, gjennom å oppøve elevenes evne til mentalisering?*

Ifølge Ulland (2016, s. 108) er det to faktorer som er avgjørende for om en litteratursamtale har dannelsespotensial; valg av tekst og selve samtalen. For å finne ut av dette har vi utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. *Hvilket potensial for mentalisering kan vi finne i bildeboka Don Fridtjof?*

Gjennom en litterær analyse ønsker vi å finne ut hvilke kvaliteter ved bildeboka *Don Fridtjof* som kan bidra til mentalisering. Samtidig vil vi ikke utelukkende fokusere på mentalisering i analysen. Boka er et fullverdig litterært verk, selv om vi legger opp til en følelsesbasert litteraturundervisning. Dette vil vi redegjøre nærmere for i teorikapitlet. Analysen vil imidlertid ha et særlig søkelys på områder som kan knyttes til mentalisering.

## 2. *Hvilke tegn på mentalisering kan vi finne gjennom litterær samtale om bildeboka Don Fridtjof i en klasse på 2. trinn?*

Den litterære samtalen vil være vårt redskap for å undersøke om elevene viser evne til mentalisering i møte med *Don Fridtjof*. Det er også viktig for oss å se om det potensialet vi fant i den litterære analysen kan utnyttes i en reell undervisningssituasjon.

### **1.4 Oppgavens struktur**

Denne masteroppgaven er inndelt i syv hovedkapitler, med tilhørende underkapitler.

I dette første kapittelet har vi så langt redegjort for oppgavens bakgrunn og formål, introdusert bildeboka *Don Fridtjof* og presentert studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre følger presentasjon av tidligere relevant forskning, studiens relevans, og begrepsavklaring og avgrensning for vår oppgave.

I kapittel 2 redegjør vi for vårt teoretiske grunnlag. Vi viser først til skolens danningsoppdrag før vi går videre til affektbasert litteraturundervisning, og generell bildebokteori. I tilknytning til kognitiv litteraturteori viser vi til Iser og Rosenblatts teorier om resepsjon og transaksjon, før vi forklarer begrepet mentalisering og forholdet mellom dette og bildebøker. Kapittelet avsluttes med teori om litterære samtaler.

Kapittel 3 inneholder metodedelen i oppgaven. Her presenteres vårt vitenskapelige utgangspunkt, og valg av kvalitative metoder; litterær analyse og observasjon. Vi ser også på kvalitetssikring av studien og gjør oss noen etiske refleksjoner før vi avrunder med vårt valg av analysetilnærming knyttet til observasjon.

I kapittel 4 foretar vi en litterær analyse og tolkning av bildeboka *Don Fridtjof*. Boka er hovedsakelig analysert som et fullverdig litterært verk, men legger vekt på områder som kan knyttes til mentalisering. I kapittel 4.6.1- 4.6.4 gir vi vår tolkning av fire utvalgte oppslag fra boka. I siste delkapittel oppsummerer vi vår litterære analyse.

Kapittel 5 har vi kalt undersøkelser i klasserommet, og tar for seg observasjonsdelen av studien. Etter en innledende kommentar følger en analyse av de samme fire oppslagene som ble omtalt kapittel 4, samt litt om observasjoner fra samtalen utover de valgte oppslagene i bildeboka.

I kapittel 6 drøfter vi funn fra litterær analyse og funn fra observasjon i lys av våre forskningsspørsmål. Dette sammenfattes i kapittelets siste del, hvor vi svarer på vår problemstilling.

Kapittel 7 inneholder en oppsummering og avsluttende kommentar til denne masteroppgaven.

### ***1.5 Tidligere forskning***

I dette kapittelet vil vi kort presentere et utvalg tidligere forskningsartikler som omhandler temaer knyttet til litterær samtale, mentalisering og danning. Artikkelen har vært til inspirasjon for oss i planleggingen av vårt masterprosjekt, og er også benyttet som faglitteratur i oppgaven.

#### **“Litteratursamtalens danningspotensial”**

Høgskolelektor Gro Ulland forsker på litteratursamtalen og barns ordforståelse. I artikkelen *Litteratursamtalens danningspotensial* (2016) presenterer hun en undersøkelse som omhandler hvordan litteratursamtalen potensielt kan benyttes for å fremme danning hos elevene. Hun fremhever lærerens ansvar og rolle for å realisere dette potensialet, gjennom å tilrettelegge for at elevene får et aktivt forhold til tekstene som skal leses. Hun ser også på litteratursamtalen som en mulig metode for selvutvikling hos elevene. Litteratursamtalen er både læring av fag og opplæring i medborgelig deltakelse, skriver Ulland (2016, s. 100). I artikkelen vises det til to eksempler fra en litterær samtale mellom en lærer og fire elever på 5. trinn, som omhandler den skjønnlitterære barneboka *Brune*. Samtalen er hentet fra et forskningsprosjekt som utforsker tekstsamtalen som dannelsesområde, med vekt på hvordan unge lesere er kreative i sin måte å forstå tekst på. Underveis i samtalen stiller læreren autentiske spørsmål som både utfordrer elevene og gir rom for refleksjon. Eksemplene viser hvordan en slik samtale både kan gi grunnlag for etisk refleksjon og danning, samt utfordre elevenes tekstforståelse. For å svare på om litteratursamtalen har danningspotensial mener Ulland vi må se både på teksten som ligger til grunn for samtalen, og på selve samtalen. Samtale om tekst kan øve opp elevenes etiske dømmekraft, mens tekstens kvalitet øver opp deres estetiske dømmekraft, ifølge Ulland (2016, s. 107). Lærerens ansvar fremheves flere ganger i drøftingen, og Ulland understreker at det først og fremst er læreren som lager rammene for litteratursamtalen. Gjennom opptak og verdsetting av elevenes innspill kan elevenes deltakelse øke. “At ulike stemmer møtes i litteratursamtalen kan føre til at eleven

dannes, utvikles og når lenger i sine tanker enn før dette møtet fant sted” hevder Ulland (2016, s. 109).

### **“Men han har to forskjellige farger på øynene.” Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind.**

Høgskolelektor Ruth Seierstad Stokke tar i sin artikkel “Men han har to forskjellige farger på øynene” (2014) utgangspunkt i en resepsjonsstudie av en gruppe med ti seksåringers respons på bildeboken *Bukkene Bruse på Badeland*. Studien tar utgangspunkt i en leserorientert tilnærming, og består av observert høytlesing, klassesamtale og elevintervjuer. Stokke påpeker at det i denne studien var et bevisst valg å hovedsakelig la barna styre klassesamtalen selv, men bemerker at elevintervjuene ble mer styrt av henne som intervjuer (Stokke, 2016, s. 46). I artikkelen undersøker Stokke om barnas respons kan forstås som forsøk på å mentalisere, og hun drøfter om begrepet mentalisering kan gi økt innsikt i barns litteraturlæring, og eventuelle didaktiske konsekvenser. Stokke (2014, s. 48) sier at i barnas møte med karakterer og tekstverdener i den valgte boken, er det sannsynlig at det foregår implisitt mentalisering, uten at det blir tilgjengelig for forskeren. Evnen til eksplisitt mentalisering utfordres når barna skal sette ord på sine opplevelser i samtalen om teksten, noe som ifølge Stokke (2014, s. 50) kan utvikle utforskningen av deres egen evne til mentalisering. Selv om språkutvikling ikke er i fokus i denne studien viser Stokke likevel til fordelene som litteratursamtalen gir på området, i form av økt ordforråd og øvelse i å uttrykke seg og hun peker på sammenhengen mellom språk og læring i et sosiokulturelt læringssyn. Dette er en viktig forståelseshorisont når det gjelder språkets rolle i eksplisitt mentalisering, sier Stokke (2014, s. 50). Barnas responser i klasseromssamtalen om *Bukkene Bruse på Badeland* viser at verken ordforråd eller evnen til å uttrykke eksplisitt mentalisering er avansert, og handler i hovedsak om enkle refleksjoner om grunnleggende følelser. Ifølge Stokke (2014, s. 51) sier samtalen likevel noe om potensialet for mentalisering som ligger i å undersøke litterære tekster i klasserommet. Betydningen av å velge riktig tekst, og hvorfor skjønnlitteratur bør brukes i skolen blir også belyst i tilknytning til mentaliseringsbegrepet. Stokke avslutter med å understreke betydningen av å bruke litteratursamtaler i skolen, men peker samtidig på barnas behov for spontane møter med tekst. “Litteraturopplevelse, -samtale, -analyse og -kritikk sees som deler av en organisk prosess” sier Stokke og hevder alle disse aspektene må inngå i litteraturdydidaktikken dersom barn skal få mulighet til å bruke og utforske sin evne til mentalisering i møte med litteratur (Stokke, 2014, s. 54).

## **“Bildeboken *Fy katte!* - en utforsningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på første trinn”**

Høgskolelektorene Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær er begge engasjerte i undervisning om lesing som grunnleggende ferdighet. I sin artikkel “*Bildeboken Fy katte! – en utforsningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på første trinn*” (2022) ser de på hvordan høytlesing og felles utforsking av en bildebok på første trinn kan bidra til elevenes emosjonelle literacy. Bildeboken “*Fy katte!*” inviterer ifølge Ottesen & Tysvær (2020, s. 69) til fortolkning gjennom et komplekst samspill mellom tekst og bilder, og tar opp temaer som relasjoner og følelser, valg og verdier. Ottesen & Tysvær har undersøkt elevenes responser og lærerens ledelse av den litterære samtalen, ved å observere og analysere to høytlesingsøkter av boken. Høytlesing og litterær samtale ble gjennomført med tretten elever fordelt på to grupper, og over halvparten hadde norskspråklige utfordringer, noe som måtte tas hensyn til i gjennomføringen. Analysen tar utgangspunkt i samtalen rundt fire utvalgte oppslag fra boka. Deres funn viser at elevene er oppmerksomme på detaljer i bildene og utforsker disse sammen med lærer, men ser de ikke automatisk i sammenheng med fortellingens uten hjelp fra læreren (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 76). Det samme gjelder elevenes assosiasjoner ut fra det de hører og ser. Selv om utsagnene ikke kan knyttes til handlingen i boka, spiller elevene engasjert videre på hverandres innspill. Elevene snakker også om både grunnleggende og sosiale følelser, men eksemplene viser at det er læreren som styrer samtalene eksplisitt inn mot fortellingen, og i tråd med ønsket formål om å fremme litterær kompetanse, emosjonell literacy og samtaleferdigheter. Som verktøy i samtalen benytter læreren seg av autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting av elevenes innspill for å nå dette målet (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 80). Artikkelforfatterne konkluderer med at bildeboklesing i begynneropplæringen kan være et steg mot emosjonell literacy, men det forutsetter “en utholdende lærer som er seg bevisst sin avgjørende rolle som samtaleleder og samtalestøtte” (Ottesen & Tysvær, 2020, s. 82).

### ***1.6 Relevans for fagfeltet***

Vårt prosjekt er inspirert av studiene vi har vist til i kapittel 1.5. Vi tar utgangspunkt i et konkret litterært verk og vi plasserer oss innenfor det *litteraturvitenskapelige* feltet. Røskeland & Kallestad skriver at litteraturvitenskapens forskningsobjekt primært er de litterære tekstene. Dette inkluderer også tekstenes omgivelser og erfaringer med dem. (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 16). I vårt prosjekt vil vi se etter potensial i en konkret tekst og vurdere hvordan dette potensialet blir realisert og kommer til uttrykk gjennom elevenes

respons. Ifølge Solstad & Österlund (2020, s. 9) har forskningen på barns resepsjon av bildebøker vært vesentlig mindre enn forskningen på tekst- og bildeorienterte studier. “Forskningen har derfor kunnet si lite om hvordan bildebøkene har truffet sitt publikum, hva de for eksempel har inspirert barn til å snakke om og hvordan barn snakker om litteratur” sier Solstad & Österlund (2020, s. 9). Vi finner også at forskning på bildebokas betydning for evnen til å mentalisere er relativt beskjeden, og mener det er et behov for å se nærmere på dette i undervisningssammenheng. Vårt prosjekt er derfor et bidrag til barnelitteraturforskningen og området litteraturdidaktikk, knyttet til mentalisering.

### ***1.7 Begrepsavklaringer og avgrensninger***

I vår oppgave bruker vi begrepet *litterær samtale* om en lærerstyrt klassesamtale, basert på et litterært verk.

Vi benytter begrepet *danning* i vid forstand, slik det fremkommer i Opplæringsloven og andre styringsdokumenter. Av plasshensyn går vi ikke inn på dannelsbegrepet i en historisk kontekst eller andre danningsteoretiske perspektiver.

De samme mekanismene man finner innenfor begrepet *mentalisering* blir også omtalt som “*Theory of mind*” eller *mindreading* i faglitteraturen (Nikolajeva, 2013; Kümmerling-Meibauer, 2014; Stokke, 2018). For enkelhets skyld velger vi å holde oss til begrepet *mentalisering* i denne oppgaven.

I faglitteraturen behandles begrepene *affekt*, *følelser* og *emosjoner* litt om hverandre, og det finnes ingen konsensus i fagfeltet om hva som konkret skiller dem. I vårt masterprosjekt holder vi oss til begrepet *følelser* i analyser og tolkninger, mens vi benytter *affekt* og *emosjoner* slik forfatteren av de ulike kildene har benyttet dem.

*Høytlesing* ser vi på som en naturlig forutsetning for den litterære samtalen på småtrinnet. Vi vil derfor ikke gå nærmere inn på de teoretiske aspektene ved høytlesning som undervisningsmetode, av hensyn til oppgavens rammer.

## **2. Teoretisk grunnlag**

I denne delen av oppgaven presenterer vi teori og forskning vi anser som viktig for vårt masterprosjekt. Vi går først inn på skolens danningsoppdrag, slik det fremgår av Opplæringsloven (1998) og øvrige styringsdokumenter, og knytter det til mentalisering. Videre redegjør vi for affektbasert litteraturundervisning, bildebøker som sjanger og hvordan bildebøker kan brukes i undervisning. I det etterfølgende kapittelet om kognitiv litteraturteori tar vi for oss mentalisering og særskilt hvordan mentalisering og bildebøker henger sammen. Avslutningsvis går vi inn på den litterære samtalen som didaktisk metode.

### **2.1 Skolens danningsoppdrag**

Skolens danningsoppdrag kommer til uttrykk gjennom Formålsparagrafen, som viser til at utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger er viktig både for å mestre eget liv og å være en medborger i samfunnets fellesskap (Opplæringslova, 1998, §1-1). Et overordnet mål for fagfornyelsen er nettopp å styrke skolens demokratiske danningsoppdrag. Ulland (2016) sier følgende om hvordan danningsoppdraget kan forstås:

At danning skal være et overordnet mål for undervisningen, kan forstås som at den skal forberede elevene til å kunne fungere som autonome individer i framtiden, for eksempel i arbeids- og samfunnslivet. Derfor vil alt som gir dem kunnskaper, former personligheten deres, og gjør dem i stand til å delta og samhandle i offentlige rom og sosiale sammenhenger, kunne bidra til danning (Ulland, 2016, s. 98).

Som nevnt i innledningen beskriver overordnet del av læreplanen danning som en livslang prosess som grunnopplæringen er en viktig del av, og det vises til at både faglig og sosial læring og utvikling er av stor betydning for danningsoppdraget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Norskfaget er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. I fagets kjerneelementer står det at “Elevene skal lese tekster for å [...] få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2) og Stokke (2018, s. 241) hevder at skjønnlitteraturen står i en særstilling for denne målsettingen. Garmann & Ommundsen (2017, s. 8) viser til norskfaget som et bruksfag og et basisfag, hvor barna lærer de kompetanser og ferdigheter de trenger i alle fag. Samtidig påpeker de at arbeid med tekst også skaper sanseopplevelser som blant annet kan føre til økt leselyst og positiv mestringsforventning, som igjen vil styrke elevenes identitet som deltakere i tekstkulturen (Garmann & Ommundsen, 2017, s. 8). Undervisningens danningseffekt er ikke

noe som kan måles etter endt undervisning, og Skaftun & Michelsen (2017, s. 30) påpeker at det handler om å forberede elevene på voksenlivet, ved at de tilegner seg kunnskap som forventes av dem senere, og som kan bidra til selvutvikling og gjøre dem i stand til å være medborgere i samfunnet. I denne sammenhengen har vi latt oss inspirere av professor og litteraturhistoriker Per Thomas Andersens ord om følelser som grunnleggende ferdighet:

Etter mitt skjønn er det én grunnleggende ferdighet som kommer før alle andre, og som er bestemmende for evnen til å inngå enhver form for fellesskap, det være seg kjærlighetsforhold, familiefellesskap, eller samfunnsrelasjoner. Denne grunnleggende ferdigheten er evnen til å forstå andres følelser. Hvis du ikke kan leve deg inn i hvordan andre har det, kan du verken være en god partner, en velfungerende forelder eller et gagnlig samfunnsmenneske (Andersen, 2019, s. 14).

Slik vi forstår Andersen beskriver dette evnen til mentalisering, og hans argumentasjon om betydningen av dette føyer seg inn i skolens dannelsingsoppdrag. Selv om evnen til mentalisering ikke uttrykkes eksplisitt i læreplanverket, mener vi i likhet med Andersen at det er en sentral ferdighet for å lykkes med dannelsingsoppdraget. Litteraturstudier viser at møter med skjønnlitteratur kan bidra til å kunne forstå seg selv og andre (Stokke, 2018, s. 248). Røskeland & Kallestad (2020, s. 17) bruker begrepet *estetisk danning* for å beskrive den betydningen skjønnlitteraturen kan ha “for leserens liv, virkelighetsforståelse, holdninger, forestillinger, identitet og danning i vid forstand”. De refererer da til hvordan litteraturen kan berøre leseren. Med dette forstår vi at skjønnlitteratur spiller en viktig rolle for utvikling av evnen til mentalisering, som igjen kan føre til danning hos elevene.

## **2.2 Affektbasert litteraturundervisning**

Ottesen & Tysvær (2020, s. 71) viser til litteraturens mulighetsrom for å utvikle emosjonell literacy. I artikkelen “Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen” (Sivertsen, 2022), tar Kristin Buvik Sivertsen nettopp opp følelsenes rolle i litteraturundervisningen og hun hevder at dette temaet i liten grad er blitt eksplisitt utforsket. Hun tar til orde for en *affektbasert* litteraturundervisning, der følelsene i skjønnlitteraturen har en sentral rolle. Affekter kan beskrives som en persons umiddelbare emosjonelle reaksjon på noe, for eksempel hvis man opplever noe som positivt eller negativt (Svartdal, u.d.). Som vi viser til i innledningen, har norskfaget blitt kritisert for å være for ferdighetsorientert, og at lesing av skjønnlitteratur for den estetiske opplevelsens skyld ikke prioriteres i særlig grad.



Johannesen (2019, s. 281, 292) beskriver *den affektive vendingen* innenfor humaniora som et kjærkomment bidrag i en akademisk tradisjon hvor følelser nærmest har blitt avfeid som irrelevante.

Sivertsen (2022) mener at en affektbasert litteraturredidaktikk i skolen kan bidra til å tematisere og undersøke følelser som fenomen, og at elever kan utforske og utvikle egne følelser gjennom lesing av skjønnlitteratur. Hun støtter sitt syn på blant andre Per Thomas Andersen og Martha Nussbaum. I artikkelen fremmer hun forslag om potensielle praksiser, som tar utgangspunkt i lesing og gjennomgang av litteratur i plenum. Videre arbeid kan organiseres som styrt litterær samtale med utforsking av følelser som ramme, eller skriveoppgaver der elevene kan gi uttrykk for sine emosjonelle responser (Sivertsen, 2022, s. 10). Lærerens viktigste oppgave vil være å hjelpe elevene med å finne fram til emosjonelt ladede tekster og guide elevene gjennom arbeidet som “fødselshjelper” for elevenes leserespons (Sivertsen, 2022, s. 10)

Gjennom å studere et litterært verk på jakt etter en *affektiv narratologi*, kan man finne ut av hvilken betydning emosjonene eller følelsene har i det narrative forløpet og betydningen de har for karakterene i fortellingen (Andersen, 2016, s. 48). I boka *Fortelling og følelse – En studie i affektiv narratologi* (2016) gjør Per Thomas Andersen nettopp dette. Et par eksempler fra Andersens teoretiske rammeverk er at karakterenes affekter kan være det som driver handlingen framover i fortellingen, og de kan frembringe hendelser (Andersen, 2019, s. 38). Fortellingen kan også inneholde *affektive rom*, det kan være seg en kirke eller en nattklubb. Ethvert rom som blir fremstilt i en fortelling, der karakterer oppholder seg, vil være ladet med en egen stemning. I denne stemningen ligger det en forventning om hvordan karakterene skal agere innenfor dette rommet. Rommet kan sies å være kodet av normer som vi har plukket opp fra kulturen vi omgir oss med (Andersen, 2019, s. 39). Ethvert brudd på disse normene vil fremkalle følelser hos leseren. Disse mekanismene har vi forsøkt å være oppmerksomme på gjennom den litterære analysen av *Don Fridtjof*, men de er også verdt å utforske i klasserommet. Andersens gjennomgang av kjente litterære verk som for eksempel Dostovjevskijs *Brødrene Karamasov* og Hamsuns *Sult* på jakt etter en affektiv narratologi, kan gi inspirasjon til hvordan man kan lede elevene inn i teksten gjennom å studere karakterenes følelser, noe som vil kreve evne til mentalisering.

Å utelukkende skulle fokusere på følelser i litterære verk kan virke noe snevert og instrumentelt. Penne (2013, s. 49) viser til Rosenblatt når hun advarer mot å bruke

skjønnlitteratur som middel i klasserommet i stedet for et mål i seg selv. Ofte brukes skjønnlitteratur for å utdype et tema, for eksempel hvis elevene leser *Et dukkehjem* av Ibsen for å lære noe om kvinners rettigheter i historisk sammenheng (Penne, 2013, s. 49). Som norsklærere er vi også opptatt av skjønnlitteraturens egenverdi og at elever skal oppleve mange sider ved bøkene som leses. Sivertsen (2022, s. 2) støtter seg på Rita Felskis argumenter om at det ene ikke trenger å utelukke det andre. Det kreves grundig nærlesing for å utforske hvordan følelser er i sving i et litterært verk, og selv om det affektive er innfallsvinkelen, er det ikke til hindring for å jobbe med andre perspektiver som sjangerlære eller språklige virkemidler. All lesing av skjønnlitteratur innebærer en eller annen form for “bruk”, enten det gjelder ferielektyre på stranda eller bøker man dykker ned i for å gjøre et sykehusopphold mer levelig. Å bruke skjønnlitteratur i skolen for å lære noe om følelser ser vi derfor ikke på som mer problematisk enn annen bruk. Sivertsen hevder at:

Å vekke et følelsesmessig engasjement er viktig både for at elevene skal videreutvikle sin litterære kompetanse, men også for at de skal ta skjønnlitteratur på alvor som en kilde til innsikt i noe som det kan være vanskelig å verbalisere uten å ha erfart det selv (Sivertsen, 2022, s. 4).

Dette ser vi i sammenheng med skjønnlitteraturens danningspotensial, nettopp på grunn av måten skjønnlitteraturen lar oss få innblikk i andres livsverdener og erfaringer, eller gir simulert livserfaring slik Stokke (2018, s. 246) beskriver det.

### **2.3 Bildebok som sjanger**

Bildebøker er gjerne barnets første møte med bilde- og skrivekunst. Bjorvand (2012a, s. 69) omtaler bildeboka som en viktig inngangsport til litteratur og til det å lese bøker generelt. For å kunne definere en bok som bildebok må den ha ett eller flere bilder på hvert oppslag og både verbalteksten og bildene må være betydningsbærende. Begge modalitetene er gjensidig avhengige av hverandre for å få fram helheten i fortellingen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 70; Ommundsen, 2018, ss. 151, 155). Bildeboka kan også bestå av bare bilder, men som oftest kombineres verbaltekst og bilder. For- og baksidebilder, innsidepermer og tittelblad er også viktige bestanddeler av en bildebok og har gjerne meningsbærende utforming (Birkeland & Mjør, 2012, s. 70).

Bildeboka er en multimodal tekstform ifølge Birkeland og Mjør (2012, s. 69). Det vil si at den er satt sammen av flere modaliteter, eller uttrykksformer, som utfyller hverandre. I bildeboka

finner vi modalitetene *bilde* og *tekst*. Til sammen utgjør disse modalitetene bildebokas *ikonotekst*. Når det er høytlesing involvert må også denne modaliteten regnes med, ettersom den erstatter verbalteksten for barnet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74). Ikonoteksten beskriver *bildebokas egentlige tekst*, slik den skapes i leserens indre. Leseren kan derfor også sees på som en del av ikonoteksten fordi det alltid vil være “tomme rom” i teksten der leseren må tilføre informasjon ut fra sine assosiasjoner og erfaringer (Bjorvand, 2012a, s. 71). Tekstens “tomme rom” vil vi komme nærmere tilbake til i kapittel 2.6.1. Lesingen av en bildebok kan sees på som en hermeneutisk sirkel, der man både må se på helheten og detaljene. Detaljene i bildene må tolkes og forstås i lys av helheten, og helheten må sees i lys av delene (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74; Ommundsen, 2018, s. 155).

Bildeboka er bygd opp av ulike deler. *Paratekstene* er verbale og visuelle funksjoner som presenterer det egentlige innholdet i en bok. Det kan være tittel, forsidebilde, tittelblad, innsidepermer og baksidetekst. Vi gjør en nærmere utredning om paratekster i analysen av vårt forskningsobjekt, bildeboka *Don Fridtjof*, i kapittel 4.0.

Birkeland & Mjør (2012, s. 73) peker på oppslag og sidevending som andre viktige funksjoner ved bildebøker. Oppslagene kan sees på som bokas “scene” der handlingen utspiller seg. Her blir informasjonen organisert og posisjonert utover i boka, og de kan være organisert etter ulike logiske mønster. Et av dem er tid, der hvert oppslag tar leseren videre i historien langs en tidslinje. Oppslagene kan stoppe opp og dvele ved enkelte episoder. Tid kan komprimeres, for eksempel kan en lang reise gjengis med bare ett oppslag, mens en enkelt hendelse kan utbroderes over flere oppslag. Oppslagene kan også være organisert tematisk, for eksempel i et planteleksikon for barn, der hver plante omtales på et eget oppslag. De kan også være tilpasset teksten slik at et vers i et dikt blir presentert på et eget oppslag, eller i en diktsamling der diktene får ett oppslag hver til rådighet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 73).

Sidevending henger tett sammen med oppslagenes utforming. Ifølge Birkeland og Mjør (2012, s 73) utgjør de den fortellende drivkraften i boka. Sidevendingen kan vise tilbake til tidligere oppslag og den kan skape forventning til neste, både gjennom verbale sidevendere av typen «Hva tror du skjedde videre?» eller for eksempel et element plassert nederst i høyre hjørne som peker mot neste oppslag. Uansett utforming er dette et grep som skaper forventning. Høytleseren kan også bidra til å forsterke spenningen ved å legge vekt på denne funksjonen.

Verbalteksten har gjerne et fastlagt mønster den skal leses i, fra start til slutt. Bildet derimot kan oppfattes og tolkes på mange måter, fra ulike retninger og synsvinkler. Noen ganger må man lese en bok mange ganger før man får med seg alle detaljene i bildene. Verbalteksten vil gi føringer for hva vi legger merke til i illustrasjonene, samtidig kan illustratøren også styre oppmerksomheten vår mot detaljer i bildet ved å gjøre dem store og dominerende, ved fargebruk eller andre virkemidler (Birkeland & Mjør, 2012, s. 74).

Bilder og ord har ulike *affordans*, det vil si at det kommunikative potensialet er forskjellig. Ord er godt egnet til å beskrive lyder, lukter, tanker, følelser og handlingsforløp. Bilder er bedre på å beskrive visuelle fenomener og stemninger. Det vil for eksempel ta lang tid å beskrive med ord hvordan en eksotisk fugl ser ut, et bilde kan gi oss et godt inntrykk på sekunder. Ifølge Birkeland & Mjør husker vi også bedre det vi ser enn det vi hører eller leser (2012, s. 76). Bildene i en bildebok kan ha flere ulike funksjoner. Nikolajeva & Scott (2001, s. 12) har utarbeidet en typologi for bildebøker som blant annet viser forskjellige typer samspill mellom ord og bilder. Denne gjengis i en noe forenklet form i Ommundsen (2018, s. 155). I den *symmetriske* bildeboken forteller ord og bilder det samme. I en *utfyllende* bildebok fyller bilder og tekst ut “åpninger” hos hverandre slik at de til sammen utgjør en helhet. I noen bildebøker har bildene en *utvidende* funksjon i kraft av at de avslører mye informasjon som ikke kommer fram i verbalteksten. I *kontrapunktiske* bildebøker vil bildene utfordre eller motsi verbalteksten, og i den *sylleptiske* bildeboken kan ord og bilder fortelle helt ulike historier.

Birkeland & Mjør trekker også fram *perspektiv* i bilder som et viktig virkemiddel (2012, s. 77). *Fugleperspektiv* lar oss se en situasjon eller handling ovenfra, det gir overblikk og skaper avstand til handlingen. *Froskeperspektiv* vil, som navnet tilsier, dra oss ned til en som ser verden fra en noe underkuet og avmektig posisjon. *Verdiperspektivet* gir illustratøren mulighet til å velge hvem som skal være den betydningsfulle i handlingen og for å illustrere maktforhold (Birkeland & Mjør, 2012, s. 77-78).

## **2.4 Bildebøker i undervisning**

Bildebøker finnes i mange ulike utforminger, fra enkle pekebøker med bare bilder av lett identifiserbare objekter, til det Ommundsen (2018, s. 163) kaller *kognitivt krevende* bildebøker, som utfordrer leseren både verbalt og visuelt. Boka vi har valgt som vårt forskningsobjekt kan plasseres i den sistnevnte kategorien. Ommundsen (2018, s. 163) hevder

videre at bildebøker krever en leser med visuell tekstkompetanse, men at lesingen også er med på å danne leserens visuelle tekstkompetanse. Å tolke kognitivt krevende bildebøker kan være krevende for unge lesere, men jo flere bøker vi leser, jo bedre trening får vi i å avkode bokas budskap. Ommundsen omtaler denne tolkingen av visuelle spor som “detektivlesing” (Ommundsen, 2018, s. 163).

Ommundsen (2018, s. 167) trekker fram de mange norske prisvinnende bildebøkene som er utgitt de senere år. Dette er bøker som gjerne tar opp vanskelige temaer som død, vold i nære relasjoner, savn og sorg. Eksempler på disse er *Sinna mann* av Gro Dahle og Svein Nyhus (2004) og *Krigen* av Gro Dahle og Kaia Dahle Nyhus (2013). Men det finnes også mange norske bildebøker av høy kvalitet med annen tematikk som likevel kan ansees som kognitivt krevende. Ommundsen (2018, s. 168) mener at kognitivt krevende bildebøker utgjør en stor ressurs som bør brukes i undervisning. Hun trekker spesielt fram “shared picturebook reading” som en gunstig metode i denne sammenhengen. Da leser læreren boken høyt slik at alle får lik tilgang på verbalteksten og alle må få sett bildene, enten ved at læreren viser boka, ved å ha bilder på skjerm eller ved å bruke klassesett. En “shared picturebook reading” inneholder alltid en litterær samtale om boken etterpå, der elevene i felleskap arbeider med å tolke, forstå og reflektere over bokas innhold (Ommundsen, 2018, s. 168). Bjorvand (2012a, s. 71-72) understreker viktigheten av å foreta en *genuin* lesing av bildeboka hvis man skal dra nytte av bildebøker i undervisning. Med dette mener hun at barn må få lese eller høre verbalteksten samtidig som de får se bildene, for å kunne skape mening av ikonoteksten. Ellers frarøver man barna samtidigheten i ord og bilde, og man risikerer at de bare får tilgang til deler av den egentlige teksten i bildeboka (Bjorvand, 2012a, s. 72). Disse hensynene kan medføre noen praktiske implikasjoner som man må være observant på når man skal lese bildebøker med elever. Bjorvand (2012a, s. 76-79) gjorde et forsøk med høytlesing av bildeboka *Pappa* (1998) av Svein Nyhus for to grupper på til sammen 11 barnehagebarn. Det hun merket seg som særlig interessant var at barna i liten grad kommenterte de mange finurlige og symbolsk ladede detaljene i illustrasjonene under lesingen. Hun mener dette kan skyldes at flere av barna var utålmodige etter å lese videre eller at noen av barna ikke satt nært nok til å se detaljene. De som ikke så detaljene ville naturlig nok være de som ivret mest etter å få fortgang i lesingen fordi verbalteksten var den modaliteten de fikk med seg. Hun la også merke til at de barna som kommenterte mest under lesingen var de som satt nærmest den som leste høyt, og derfor naturlig nok fikk den mest *genuine* opplevelsen av boka (Bjorvand, 2012a, s. 79).

For uerfarne lesere kan det være vanskelig å dra nytte av bildebokas fulle potensial på egen hånd. De tekstene elevene leser selv på småtrinnet er gjerne enkle læreboktekster eller lettlestbøker der trening på avkoding og lesehastighet står i fokus. Ulland (2018, s. 280) trekker fram betydningen av at man også bruker tid på å introdusere elevene for mer avanserte bøker. Hun mener skolens oppdrag er å formidle litterær kvalitet og tilby elevene noe mer og annet enn det de kan finne fram til selv (Ulland, 2018, s. 280). Ved å bruke for eksempel “shared picturebook reading” kan man finne fram til bøker som gir mer motstand, har mer komplekse fortellinger og et mer variert og utfordrende språk enn lærebøker og lettlestbøker har. Bjorvand (2012a, s. 79-80) poengterer hvor viktig formidlerens rolle er i denne sammenhengen.

Realiteten i skolen er ofte store barnegrupper, knapp tid og barn med mange ulike behov og utfordringer. Hun mener at man likevel må forsøke å legge opp til lesestunder som yter bildebokas modaliteter rettferdighet. Verbalteksten får gjerne en dominerende rolle når bildebøker leses til mer enn 2-3 barn om gangen. Man må ofte gjøre et valg; enten lese ferdig teksten slik at historien ikke blir oppstykket før man viser bildene, eller vise bildene mens man gjenforteller med egne ord. Bjorvand mener begge disse må unngås fordi de ikke gir barneleseren mulighet for genuin lesing (Bjorvand, 2012a, s. 79-80). Teknologien kan likevel bidra til å løse dette. Det kommer stadig større utvalg av e-bøker som kan blas i på skjerm og samtidig gir oss valget om å lese teksten selv eller høre den som lydbok. Man kan også selv overføre bildene til skjerm i klasserommet under høytlesing, for at elevene skal få observere detaljer. Alt dette kan naturlig nok ikke erstatte en intim lesestund der elevene får en følelse av sidevending og nærkontakt med den fysiske boka, men kanskje er det så nært man klarer å komme i et klasserom med mange elever. Genuin lesing, eller “shared picturebook reading” kan bidra til å skape positive leseopplevelser, øke motivasjonen for lesing, utvide språkferdighetene og hjelpe leseren til å forstå både seg selv og andre bedre, ifølge Ommundsen (2018, s. 168). Litteraturarbeidet som gjøres i begynneropplæringen kan være avgjørende for elevenes holdninger til og erfaringer med litteratur på lang sikt (Ulland, 2018, s. 280). Det er derfor viktig å ikke la seg overvelde av praktiske utfordringer, men prøve å finne løsninger med de hjelpemidlene man har tilgjengelig.

## **2.5 Kognitiv litteraturteori**

Ifølge Stokke (2018, s. 241) handler kognitiv litteraturteori om de mentale sidene ved det å lese og forstå ulike former for skjønnlitteratur. Kognitiv litteraturteori bygger på forskning innenfor mange ulike vitenskapsområder som filosofi, språk, psykologi, utviklingsteori og nevrovitenskap (Stokke, 2018, s. 246). Vår oppgave retter seg hovedsakelig mot barns emosjonelle utvikling og hvordan skjønnlitteraturen kan påvirke denne gjennom fremstilling og formidling av følelser. Vi vil derfor konsentrere oss om den delen av kognitiv litteraturteori som kan knyttes opp mot mentalisering og danning.

### **2.5.1 Iser og Rosenblatt – resepsjon og transaksjon**

Wolfgang Iser (1926-2007) er mest kjent for sitt arbeid innenfor resepsjonsteori. Dette omfatter teori og forskning på hvordan tekster leses og oppfattes ulikt avhengig av alder, kjønn, geografisk tilhørighet, livssyn, sosiale forhold og kulturelle betingelser. Det handler om hvilke forutsetninger leseren møter teksten med. I artikkelen “The Reading Process: A Phenomenological Approach” (1972) tar Iser for seg tekstens *tomme rom* og hva som skjer når leseren fyller ut disse tomrommene. Han hevder at teksten realiseres gjennom to forhold, det ene er det artistiske, altså det forfatteren velger å skrive i teksten. Det andre forholdet er det estetiske, den teksten som skapes gjennom leserens lesing og tolking av teksten. Iser trekker fram viktigheten av balansen mellom disse to forholdene. Forfattere må gi rom for leserens fantasi, ellers blir lesingen fort kjedelig og forutsigbar.

“A literary text must therefore be conceived in such a way that it will engage the reader’s imagination in the task of working things out for himself, for reading is only a pleasure when it is active and creative” (Iser, 1972, s. 280).

Samtidig må ikke teksten være så kodet eller så mangelfull i sin presentasjon av informasjon at leseren ikke klarer å følge den. Den verdenen teksten inviterer leseren inn i, skapes ferdig i leserens fantasi. Små fragmenter av informasjon, som gradvis blir leseren til eie gjennom lesing, må settes i sammenheng, og bitene som mangler må konstrueres. Hvordan dette skjer vil derfor i stor grad avhenge av hva leseren “bringer til bordet” og resultatet vil derfor være forskjellig og individuelt for hver enkelt leser. Iser (1972, s. 283) beskriver lesing som en kreativ prosess som omhandler mye mer enn ren persepsjon av det som står skrevet. Produktet av denne kreative prosessen beskriver han som tekstens virtuelle dimensjon, som består av både teksten i seg selv og leserens fantasi. Dette er viktige momenter å ta med seg inn i

litteraturarbeid i skolen, selv om Iser's teorier og eksempler er basert på voksne lesere og skjønnlitteratur for voksne (Maagerø & Tønnesen, 2012, ss. 13-14).

Louise Rosenblatt (1904-2005) er kjent for sitt arbeid innenfor transaksjonsteori der hun i likhet med Iser er opptatt av det som skjer i møtet mellom leser og tekst. Hun deler lesing inn i de to kategoriene *effeient* lesing som handler om lesing av sakprosa, og *estetisk* lesing når det er lesing av fiksjon som foregår (Penne, 2013, s. 43). I fiksjonsteksten må leseren fremkalle den egentlige teksten i for eksempel et dikt eller en roman gjennom sin transaksjon med det litterære verket.

Rosenblatt mener litteraturlærere historisk sett har undervurdert sin egen rolle i å bidra til elevenes personlige utvikling. Gjennom skjønnlitteraturen kan elevene erfare andre menneskers erfaringer og opparbeide seg kunnskap om verden. Hun mener lesing av skjønnlitteratur overlapper områder som naturlig ligger innenfor psykologi, historie, sosiologi og filosofi. Skjønnlitteraturen, med sin unike evne til å formidle menneskelig erfaring, kan gi elever verdifulle bidrag på alle disse områdene (Rosenblatt, 2005, s. 26). Rosenblatt viser til at all skjønnlitteratur, fra enkle vers for barn til skuespill av Shakespeare, gjør noe med oss når vi leser. Teksten, uansett om man avkoder bokstaver eller lytter til en stemme som leser, vil fremkalle følelser og indre bilder. Leserens må ta i bruk sin tidligere erfaring for å skape mening av teksten og respondere på den, og det skjer en transaksjon mellom leser og tekst. Hun mener litteraturforskere tradisjonelt har vært alt for opptatt av å analysere de konkrete ordene teksten består av for å kategorisere dem inn i sjangere og virkemidler, mens den "egentlige" teksten skapes i leserens indre. Hun hevder også at litteraturlærere må se på skjønnlitteraturen som en personlig manifestasjon, eller "[...] the product of creative activity carried on by the reader under the guidance of the text" (Rosenblatt, 2005, s. 28). Teksten, slik den er trykket på papir, bestående av bokstaver og tegn, er ikke et ferdig dikt eller en roman, det ferdige produktet skapes i transaksjonen med leseren. Dette produktet føyer seg så inn i leserens minne, som en gjennomlevd erfaring, som leseren senere kan dra veksler på i møte med nye erfaringer. "The finding of meaning involves both the author's text and what the reader brings to it" (Rosenblatt, 2005, s. 30).

Synet på leseren som en aktiv medskaper har befestet seg i teorien og kan ikke lenger oversees når man skal analysere og diskutere litteratur. Både Iser's og Rosenblatts tanker har relevans for moderne litteraturundervisning i kraft av å være grunnleggende teorier som hjelper oss å forstå skjønnlitteraturens muligheter og funksjon. Dette legger også føringer for



valg av tekster til undervisning. Læreren må vurdere tekstens kompleksitet og relevans for elevene. Har elevene forutsetninger for å fylle de *tomme rommene* i den aktuelle teksten? Bjorvand (2012b, s. 153) påpeker at litteraturen elevene introduseres for på en eller annen måte må korrespondere med livserfaringen barna i målgruppen har. Hun hevder også at de bøkene som har størst potensial for å skape leseglede og virke relevante, er de med historier barna kan kjenne seg igjen i eller identifisere seg med. Maagerø & Tønnesen (2012, s. 25) viser til at barns tidligere erfaring med tekster innenfor samme sjanger og samtale om tekster også vil påvirke hvilken tekstkompetanse de sitter inne med.

Læreren må også vurdere om teksten har den litterære kvaliteten som Iser beskriver må være til stede for å engasjere leserne. Når en klasse med 23 elever møter samme bok, er det også viktig å være observant på at det vil oppstå 23 ulike “virtuelle dimensjoner” der hver elev med sine unike forutsetninger vil konstruere sin egen tolkning av teksten. Røskeland & Kallestad (2020, s. 19-20) kobler Isers teorier til danning ved å fokusere på hvordan leseres forventninger til teksten kan møte motstand. Gjennom lesingen vil leseren overraskes og utfordres ved at det til stadighet dukker opp noe nytt og ukjent. Alt dette må tolkes inn i leserens erfaringshorisont og ikke minst det meningsskapende kognitive arbeidet med teksten. De hevder at slike forventningsbrudd kan sees som en type “underliggjøring” som gjør at leseren må revurdere sine synspunkter, oppfattelser og ikke minst fordommer. Røskeland & Kallestad (2020, s. 20) trekker også fram Isers argumenter om at ikke alle litterære tekster har det samme potensialet for å være dannende. Leseren må møte en viss motstand slik at ikke leseprosessen går for “automatisk” for at teksten skal fungere som estetisk dannende. Tekster som utfordrer vil derfor gi et bedre potensial for danning, og det er noe lærere må være observante på og kunne identifisere.

### **2.5.2 Hva er mentalisering?**

Innenfor litteraturvitenskap har mange teoretikere og forskere knyttet begrepet mentalisering til lesing av skjønnlitteratur. Psykiater Finn Skårderud beskriver mentalisering som det “å være opptatt av egne og andres mentale tilstander” samtidig som det handler om å kunne “se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden” (Skårderud, 2016). Han hevder også at mentalisering er en helt avgjørende sosial kompetanse for å klare seg i en kompleks verden. Måten vi møter og samhandler med andre på er avhengig av hvordan vi “ser” den andre. Hvis vi klarer å se noe fra den andres perspektiv, responderer vi gjerne ved å tilpasse oss ifølge

Skårderud. Han mener også at god evne til mentalisering hjelper oss med å bygge sunne relasjoner og regulere følelsene våre (Skårderud, 2016).

Begrepet *empati* står i nær tilknytning til mentalisering, og i faglitteraturen kan man finne sammenblandinger av det å utvikle empatiske egenskaper og det å utvikle evne til mentalisering (Stokke, 2014, s. 48-49). Litteraturkritiker Maria Nikolajeva (2013, s. 250) skiller disse begrepene ved å beskrive evne til mentalisering som evne til å forstå hva andre tenker, mens empati handler mer spesifikt om å forstå hva andre føler. Stokke (2014, s. 49) tolker de ulike retningene i faglitteraturen dithen at evne til mentalisering først og fremst handler om forståelse av seg selv og andre, mens empati handler mer om hvordan vi tar i bruk mentalisering affektivt i møte med andre mennesker. Hvis vi forstår at vi har såret en annen kan vi føle empati og iverksette tiltak for å trøste. Hennig (2019, s. 26) påpeker at det å forstå et annet menneskes tanker og følelser ikke nødvendigvis leder til *sympati* med “den andre” og at det er viktig å skille disse. Men han viser også til at det vanligste er at vi gjør gode gjerninger fordi vi forstår hva det betyr for “den andre”. Dette henger tett sammen med hvordan Skårderud mener mentalisering virker inn på våre relasjoner.

Nikolajeva (2013, s. 249) hevder at evnen til å føle empati er den viktigste ferdigheten som skiller oss mennesker fra andre arter. Hun understreker også at denne ferdigheten ikke kommer av seg selv, barn trenger å utvikle “emotional literacy” over tid, på samme måte som de lærer andre ferdigheter, en argumentasjon som også henger tett sammen med psykologien. Stokke (2014, s. 53) hevder at fordelene ved å bruke begrepet mentalisering i stedet for begrepet empati for å begrunne litteraturens rolle, er en tydeliggjøring av at det er snakk om noe annet enn den mer vanlige forståelsen av empati. En forståelse som handler mer om å ha *medfølelse* eller *sympati* med den andre. Stokke (2018, s. 247) oppsummerer mentalisering som evnen til å forstå, sette seg inn i og forutse andres, og dermed også egne, tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner. Denne forståelsen av mentalisering vil vi legge til grunn for vårt analysearbeid.

Andersen (2019, s. 14) hevder at evnen til å forstå andres følelser og sette seg inn i en annens sted, er en grunnleggende ferdighet som er nødvendig for å få til et velfungerende, demokratisk samfunn. Han mener skjønnlitteratur en enestående rolle i det å utvikle empati hos mennesket og viser til Nussbaums teori om at emosjoner er sosiale konstruksjoner, og at vi lærer hva vi skal føle (Andersen, 2019, s. 15). Nussbaum (2016) kaller dette for narrative emosjoner, som vi lærer gjennom fortellinger, og hun hevder at litteratur kan utvikle moralsk

og etisk tenkning. Ifølge Nussbaum knyttes mennesker sammen av følelser, og at vi ikke kan forstå egne og andres valg uten å ta følelsene i betraktning (Nussbaum, 2016).

### **2.5.3 Bildebøker og mentalisering**

Nikolajeva (2013) trekker fram bildebøker som en viktig treningsarena for å utvikle evne til mentalisering. Bildebøker kan inneholde alt fra enkle visuelle representasjoner av kjente objekter, til komplekse bilder fullpakket av informasjon. Felles for alle bilder er at de fremkaller reaksjoner i hjernen vår. Nikolajeva viser til forskning som tyder på at hjernen vår ikke reagerer så veldig forskjellig på et bilde av for eksempel et dyr, som den ville gjort hvis man så det faktiske dyret. En søt katt på et bilde kan med andre ord fremkalle mange av de samme følelsene og reaksjonene hos et barn som en søt katt i virkeligheten. Gjennom evolusjonen er hjernen vår programmert til å reagere på visse måter når den møter ulike typer stimuli (Nikolajeva, 2013, s. 250). Et skummelt bilde vil derfor kunne fremkalle en lignende følelse av frykt som om man befant seg i en truende situasjon. Svært mange har nok kjent på høy puls og svette håndflater når man sitter i kinosalen og ser en skrekkfilm. Selv om man vet at det man ser bare er på film, så reagerer kroppen likevel på samme måte som om man var der selv. Nikolajeva (2013, s. 250) understreker at slike kroppslige reaksjoner er uttrykk for reelle følelser. Når barn ler, skvetter eller gråter i møte med bilder så er det fordi bildene fremkaller virkelige følelser hos dem. Dette må man ta på alvor og jobbe bevisst med, men det åpner også for mange muligheter til å trene på å føle.

Ifølge Nikolajeva (2013, s. 254) er det en vanlig "feil" å tenke at bildebøker kun egner seg for de minste barna, som ikke enda har tilstrekkelige leseferdigheter til å lese lengre tekster. Hun mener dette kan ha sammenheng med at bildebøker ofte sees på som enkle litterære verk, med bilder som enten understøtter teksten eller har en utelukkende dekorativ funksjon (Nikolajeva, 2017, s. 110). Bildebokas unike potensial som treningsfelt for mentalisering utnyttes derfor ikke. Det finnes imidlertid en stor mengde bildebøker av høy kvalitet med komplekse fortellinger og illustrasjoner. Hun oppfordrer lærere til å ta i bruk denne ressursen og bruke den aktivt for å oppfylle skolens danningsoppdrag. Hun hevder at selv enkle spørsmål som "Hva føler gutten på bildet?" kan bidra til barnets utvikling på mange plan (Nikolajeva, 2013, s. 254).

I komplekse bildebøker eksisterer det gjerne en tvetydighet som er skapt av spenningen mellom tekst og bilde. Bildet viser kanskje mer, eller noe annet, kanskje til og med helt

motstridende av det som står i teksten. Ikonoteksten favoriseres av høyre hjernehalvdel, noe som muligens gjør unge lesere bedre i stand til å akseptere denne tvetydigheten. Den venstre hjernehalvdelen, som foretrekker klarhet, skyver leseren mot en tilsynelatende mer forståelig og mindre tvetydig verbal fortelling. Samspillet mellom hjernehalvdelene støtter forståelsen og setter barnet i stand til å tolke kompleksiteten i boka. Tvetydighet i ikonteksten vil også stimulere hjernen til å jobbe hardere (Nikolajeva, 2017, s. 112-113).

Bjorvand (2012b, s. 156) peker på at karakterene i en bok er et viktig moment når man skal velge en bok til en viss målgruppe. Barna må kunne identifisere seg med hovedpersonen på ett eller annet plan. Enten gjennom en opplevelse av at “noen har det sånn som jeg”, på godt eller vondt. Eller gjennom å oppleve “nye sider ved seg selv” i møte med hovedpersonen. Hun trekker også fram viktigheten av kontraster i persongalleriet. Jo tydeligere skille det er mellom god-ond, slem-snill, skurk-helt, jo enklere er det for de yngste leserne å sortere karakterene i kategorier slik de er vant til å organisere sin kunnskap om verden på. Jo eldre barna blir, jo flere nyanser i karakterenes personlighetstrekk vil de være i stand til å forholde seg til (Bjorvand, 2012b, s. 157). Med tanke på mentalisering er dette også et viktig aspekt. Hvis vi velger en bok med for komplisert persongalleri, blir det kanskje for vanskelig for barna å leve seg inn de de ulike karakterenes følelser.

De fleste barn som ser et bilde av en person som smiler, vil rent intuitivt forstå at denne personen er glad. Nikolajeva (2013, s. 251) viser til at barn som regel vil tolke og forstå visuelle representasjoner av grunnleggende følelser som glede, sinne og tristhet selv om de ikke kan lese teksten som beskriver bildet eller får forklart hva bildet viser. Vi opparbeider oss erfaring med å tolke følelsesuttrykk både gjennom virkelige opplevelser og fiksjon. Det er spesielt utforming på øyne og munn som sender signaler om hvilke følelser som er i sving. Nikolajeva (2013, s. 251) trekker fram emojis som et eksempel på hvordan selv svært forenklede ansikter kan uttrykke mange ulike følelser. I bildebøker kan både dyr og objekter utrustes med uttrykksfulle øyne og munn. Dermed vil leseren automatisk tillegge selv et tog eller en båt menneskelige egenskaper.

Nikolajeva (2013, s. 252) viser også til hvordan farger kan kommunisere forskjellige følelser. Rødt minner oss gjerne om sterk kjærlighet eller aggresjon, gult og grønt om glede, mens grått og svart er fortvilelsens farger. Tørnby (2020, s. 138) presiserer imidlertid at hvordan vi oppfatter en farge og hva vi assosierer den med, vil være avhengig av personlige preferanser og kulturell bakgrunn. Rødt vil for eksempel assosieres mer med lykke og glede i østlige

kulturer. Tørnby (2020, s. 133-134) beskriver hvordan sort og mørke farger ofte brukes for å mane fram “mørke” følelser i bildebøker. Vi er programmert gjennom evolusjonen til å frykte mørket, og det som kan gjemme seg der. Hun viser også til at bildebøker med klare rene farger, gjerne med utstrakt bruk av komplementærfarger, kan fremstille følelser på en naiv men kraftfull måte. Farger som er “brukket”, for eksempel en gråfarge med et hint av gul, kan også brukes tematisk for å få fram et mykere, mer subtilt uttrykk (Tørnby, 2020, s. 138). Tørnby (2020, s. 138) advarer mot å være for bastant i tolkning av farger i bildebøker og hva de betyr. Som nevnt kan det være mange faktorer i illustratørens fargebruk som har innvirket på valget av farger, og farger oppfattes personlig og ulikt. Hun hevder likevel at det å analysere fargene i et bilde for å finne mening kan være med på å utvikle barns emosjonelle literacy (Tørnby, 2020, s. 138).

Nikolajeva hevder at følelser per definisjon er ikke-verbale. Språket har begrensninger og kommer ofte til kort når det gjelder å formidle følelser. Et bilde derimot vil oppfattes umiddelbart, men kanskje ikke gi et like nyansert inntrykk. Da kan verbalteksten bidra, et ansikt som barnet umiddelbart vil tolke som “sint” er kanskje mer sjalu eller frustrert. Nikolajeva hevder at kombinasjonen av bilde og tekst derfor kan bidra til å øve opp barns evne til å skille mellom ulike følelser og gi dem et bredere språklig repertoar til å beskrive følelser med (Nikolajeva, 2013, s. 252).

## ***2.6 Litterær samtale***

Å lese litteratur er i seg selv en grunnleggende sosial og dialogisk aktivitet (Hennig, 2019, s. 137). Samtaler om tekst kan foregå på ulike arenaer, mellom ulike mennesker, barn og voksne, og være mer eller mindre planlagt. I vårt prosjekt benyttes litterær samtale som didaktisk metode i undervisning på 2. trinn, som en lærerstyrt klassesamtale med elevene som aktive deltakere. Dette er i tråd med Laila Aases definisjon på litterære samtaler:

“[...] *litterære samtalar*, det vil seie klassesamtalar som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane.” (Aase, 2005b, s. 106).

Ulland (2016, s. 98) sier at “for å realisere dannelsespotensialet i litteraturundervisningen er det viktig at læreren legger til rette for at elevene får et aktivt forhold til tekstene de skal lese”, og trekker frem litteratursamtalen som viktig for elevenes selvutvikling. Gjennom den litterære samtalen arbeider vi med mange av norskfagets sentrale verdier, kjerneelementer og

kompetansemål. En litterær samtale er mer enn bare tekstanalyse, og metoden har mange fordeler. Ulland (2016, s.100) sier litteratursamtalen er både læring av fag og opplæring i samfunnsdeltagelse. Samtale om tekst kan øke tekstforståelse, evne til refleksjon og til å kunne knytte teksten til sin egen verden og horisont (Hennig, 2017, s. 171). Den kan også gi elevene tilgang til litteraturfaglige begreper og bidra til å utvikle strategier for lesing og tolkning (Aase, 2005b, s. 108).

Aase fastslår at den litterære samtalen må læres gjennom sosial praksis, men understreker samtidig at litteraturarbeid også kan skje individuelt eller i mindre grupper (Aase, 2005b, s. 107-108). Ifølge Aase har en litterær samtale som didaktisk metode en formell form, og skiller seg fra andre samtaler fordi den er både iscenesatt og har et didaktisk formål (Aase, 2005b, s. 107). Ifølge Aase spiller denne formen for samtale en viktig rolle i litteraturundervisningen, og hevder at den litterære samtalen kan være avgjørende for litteraturlesingens danningsfunksjon (Aase, 2005b, s. 106). Hun beskriver denne samtaleformen som et spill med tydelige rammer for handling og form, hvor læreren styrer spillet og har lov til å bryte inn i samtalen. Spillets deltagere er elevene som både må ha kjennskap til spillets regler og følge dem, samtidig som de opplever at det er rom for utfoldelse (Aase, 2005b, s. 111). Aase fremhever betydningen av samtalens fellesskap, og hvordan møtet mellom deltagernes ulike tolkninger kan skape ny forståelse gjennom meningsutveksling. Hun støtter seg til kjente teoretikere som Bakhtin, Bruner, Säljö og Vygotsky når hun knytter dette opp mot sosiokulturell læringsteori, og hovedtanken om at læring skjer i samhandling med andre. Gjennom den litterære samtalen får eleven anledning til å språkliggjøre sin egen forståelse, og forståelsen kan utfordres i møte med andres ulike tolkninger (Aase, 2005b, s. 107-108).

Åsmund Hennig viser også til den litterære samtalen som en av de mest sentrale tilnærmingene til litteraturundervisning og sier at når en litteratursamtale settes i fastere rammer med en klar intensjon får vi et bevisst og reflektert forhold til hva som er formålet med samtalen (Hennig, 2017, s. 161). Hennig bruker gjerne begrepet utforskende samtale, og sier målet er at elevene snakker utforskende med hverandre, og hjelper hverandre til å reflektere seg frem til nye oppdagelser og ny innsikt i teksten (Hennig, 2017, s. 163). I motsetning til Aase mener Hennig at lærerens rolle skal nedtones, og at samtalen i hovedsak skal skje elevene imellom, uten å farges av lærerens tolkninger. Likevel påpeker Hennig at læreren har et viktig ansvar i det å etablere trygge rammer for samtalen, lære elevene å snakke sammen, og bidra til at samtalen er inkluderende og gir alle elevene mulighet til å uttrykke

seg (Hennig, 2019, s. 126). Hennig viser til Rosenblatt når han mener diskusjoner i klasserommet bør være spontane, dynamiske og uforutsigbare, og at læreren ikke bør delta i selve samtalen (Hennig, 2017, s. 165). Dette er nok en god tanke for elever som har litt trening i å snakke om tekst, men i vår sammenheng med unge elever vil det være Aases definisjon som er mest nærliggende å bruke som utgangspunkt, da elevene har liten eller ingen erfaring med en slik samtaleform. Likevel er Hennig relevant fordi han bygger sitt teoretiske fundament på transaksjonsteori, inspirert av Rosenblatt, som vi har gjort rede for i kapittel 2.5.1.

Ulland (2016) tydeliggjør lærerens ansvar og rolle for at undervisningen skal føre til betydning for elevene, og dermed ha et potensial for danning. Valg av tekst til en litterær samtale må ha et innhold som tjener undervisningens formål, og læreren må finne frem til hvilke deler av teksten som kan bidra til danning hos elevene. Aase påpeker at når vi leser, skjer det gjennom våre egne oppfatninger av teksten og verden utenfor (Aase, 2005b, s. 110). Noen elever er mer opptatt av å finne svar som de tror vil tilfredsstille læreren, enn å undersøke teksten sett med egne øyne. For at samtalen skal være utforskende og utviklende må læreren unngå å lede elevene frem til sin egen forståelse, og i stedet føre samtalen dit hvor de våger å tenke nye tanker, ser nye sammenhenger og tør å uttrykke dette (Aase, 2005b, s. 110). Derfor er planlegging viktig for å realisere ønsket formål for en litterær samtale. Ifølge Skardhamar (2011, s. 78) blir samtalen om en litterær tekst mest meningsfull og bidrar til læring om læreren strukturerer og forbereder den grundig, med hensikt om å engasjere elevene, og få dem til å resonnerer, reflektere og analysere tekstens innhold og form. Strukturen må likevel ikke være så rigid at den ikke kan endres på. Læreren skal bidra til å åpne teksten for elevene, og må kunne improvisere utfra elevresponsen og gripe de mulighetene som kommer for å utvikle samtalen og dermed forståelsen videre (Skardhamar, 2011, s. 79-80). For å få til dette viser Skardhamar (2011, s. 80) til Olga Dysthes begreper: *autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting*. Autentiske spørsmål har ikke noe fasitsvar, og er sentrale i dialogisk undervisning da de åpner for refleksjon, og tilrettelegger for opptak og høy verdsetting. Gjennom opptak følges elevenes svar opp ved å innarbeide de i videre spørsmål. Dette fører til høy verdsetting ved at elevens svar anerkjennes som verdifullt når det ta med videre i samtalen. For å engasjere elevene i samtalen foreslår Skardhamar (2011, s. 81) å starte med et identifikasjonsspørsmål, for å skape en forbindelse mellom tekst og leser. Denne typen spørsmål krever ingen særskilt kunnskap, men appellerer til følelse og engasjement, og åpner derfor for å inkludere alle i samtalen. Videre bør samtalen dreies over

til autentiske spørsmål for å lokke frem resonnement og refleksjoner, og disse kan tilpasses for at også de yngste elevene kan bli engasjert. Men spørsmål som krever refleksjon skaper også utfordringer med å inkludere de elevene som ikke tenker og ordlegger seg så raskt. Dette kan vi motvirke ved å blande inn enklere spørsmål som går på ren observasjon eller hukommelse. I siste fase i den litterære samtalen kan vi bruke det Skardhamar kaller overførings- eller aktualiseringsspørsmål, som knytter en forbindelse mellom fiksjon og virkelighet. Klarer de å relatere noe i teksten til eget liv? (Skardhamar, 2011, s. 82-83). I vår litterære samtale er det ved hjelp av autentiske spørsmål vi håper å finne elevenes evne til mentalisering. Ifølge Ulland (2016, s.104) er det de autentiske spørsmålene som kan føre til individuell vekst. Når elevene opplever at deres innspill verdsettes vil det øke deltagelsen i samtalen. Denne gevinsten, sammen med økt litterær forståelse og trening i sosiale ferdigheter og kommunikasjon, mener Ulland (2016, s.109) viser danningspotensialet i litterær samtale som undervisningsmetode.

### **3. Metode**

I denne delen av oppgaven vil vi først redegjøre for vitenskapelig ståsted og valg av forskningsdesign, før vi går konkret inn på valg av metoder etterfulgt av en beskrivelse av de valgte metodene. Avslutningsvis går vi kort inn på hvilken analysetilnærming vi har lagt oss på og noen etiske betraktninger om prosjektet vårt.

#### ***3.1 Vitenskapelig ståsted***

Med bakgrunn i problemstillingen har vi valgt et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv i vårt masterprosjekt.

Fenomenologi kan beskrives som læren om “det som viser seg” (Johannessen et al., 2006, s. 80). Verden vil fremstå for oss slik vi velger å se på den og fenomenologi handler om å studere hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse, hva de tenker og hva som er virkelig for dem (Nyeng, 2012, s. 33). Nyeng (2012, s. 34) påpeker at grunnlaget for all vitenskap er vår kroppslige erfaring med ulike fenomener. Uten egenopplevde erfaringer kan vi heller ikke forstå, og *forståelse* er grunnleggende for hvordan vi som mennesker orienterer oss i verden (Anker, 2020, s.50). En beskrivende, deskriptiv fenomenologi har som mål å forstå menneskers tanker, følelser og atferd. Slike fenomener må tolkes for å forstås, og denne prosessen kalles den hermeneutiske spiral (O. Dalland, 2020, s. 49). Gilje og Grimen (1993)



bruker begrepet den hermeneutiske sirkel, som viser forbindelsene mellom det som skal fortolkes, forforståelse og konteksten det skal fortolkes i. (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Prinsippet er ifølge Anker (2020, s. 51) at fortolkningen stadig pendler mellom del og helhet tilbake til del, og gradvis avdekker en dypere mening eller sammenheng. Fenomenologien har sitt utgangspunkt i en slik hermeneutisk forståelse, hvor fenomener forstås på grunnlag av perspektivene til de personene som studeres, sier Anker (2020, s. 51) og påpeker at forskerens egne erfaringer må settes i bakgrunnen. Dette ser vi i sammenheng med den litterære samtalen med elevene, hvor vi ønsker å observere elevenes subjektive opplevelser av boka, sett ut fra deres perspektiv.

En annen retning av hermeneutikken fokuserer særlig på forskerens *forforståelse*, og Anker (2020, s. 51) sier det handler om å pendle mellom vår egen forforståelse og forståelse. Altså å kritisk undersøke det vi tror vi vet for å deretter å justere forforståelsen. En grunnleggende tanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av noen gitte forutsetninger. Dette gjenspeiles også i betydningen av begrepet hermeneutikk, som kommer fra gresk og kan oversettes med forklaringskunst eller fortolkningslære (Gilje & Grimen, 1993, s. 143; Nyeng, 2012, s. 45). Høgheim (2020, s. 169) viser til at den hermeneutiske tradisjonen har sitt opphav i læren om fortolking av tekster, men i dag brukes begrepet også om fortolkning av muntlige og visuelle kilder og andre kulturskapt uttrykk (Anker, 2020, s. 50). Hans-Georg Gadamer blir ofte nevnt som en sentral person innenfor denne retningen (Høgheim, 2020, s.169, Anker, 2020, s.51). Gadamer mente at hermeneutikken ikke er en metode eller en tilnærming til forskning, men et filosofisk ståsted for hvordan vi mennesker forstår verden (Høgheim, 2020, s. 169). I likhet med Anker (2020, s.51) viser også Høgheim (2020, s. 169) til at man som forsker har en forforståelse av det man forsker på, og denne vil være med på å forme hvordan kunnskapen blir skapt. Dette vil ha betydning for vår tilnærming til forskningen, og skaper en ramme for både analysen av boka og den litterære samtalen.

Gilje og Grimen (1993, s. 148) trekker også fram Gadamers bruk av begrepet forforståelse. Fortolkning av tekst eller andre meningsfulle fenomen, krever idéer om hva man skal se etter. Gilje og Grimen nevner tre komponenter som er sentrale i forskerens forforståelse; “språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer” (1993, s. 148). I vår forforståelse er begreper vi er blitt kjent med gjennom norskfaglig utdanning et viktig element. Elevene vi observerer har ikke kjennskap til disse begrepene, deres beskrivelse av deres egne opplevelser må derfor tolkes og oversettes fra hverdagspråk, til et profesjonelt språk med vekt på fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2006, s. 82). Vår personlige

tro på skjønnlitteraturens potensial for danning, gir oss naturlig et annet utgangspunkt enn noen som ser på litteratur som kun underholdning. Det er viktig å være bevisst på hvordan forforståelsen kan virke styrende på vår tolkning av fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 151). Johannessen (et al., 2006, s. 81) presiserer at som forskere må vi også vende blikket innover å se på hva det er med oss som gjør at vi tolker et fenomen på en spesiell måte.

Forforståelsen preges også av våre personlige erfaringer. Vi tolker verden i lys av vår egen forståelseshorisont, og denne vil variere ut fra den enkeltes kulturelle og sosiale bakgrunn (Gilje & Grimen, 1993, s. 150). Vårt arbeid med masteroppgaven har ført til et møte mellom hverandres erfaringer og forforståelse, som har utfordret oss og ført til ny tolkning og forståelse, noe som har vært nyttig i analysearbeidet.

### ***3.2 Forskningsdesign og valg av kvalitative metoder***

Forskningsdesign omfatter en overordnet metodisk plan for den forskningen som skal gjennomføres (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 21). Sett i lys av vårt vitenskapelige ståsted har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Høgheim beskriver kvalitativ forskning som en prosess der man må “samle inn rik og detaljert informasjon for å fange det man ikke har klare rammer for å forstå før man undersøker det” (Høgheim, 2020, s. 129). For å finne svar på vår problemstilling finner vi det hensiktsmessig å benytte oss av både litterær analyse og observasjon, en prosess som kan betegnes som metodetriangulering (Høgheim, 2020, s. 140). Et viktig kriterium for å velge å benytte flere metoder er ifølge Høgheim (2020, s. 140) at metodene utfyller hverandre.

For vårt prosjekt vil den litterære analysen gi grunnlag for det didaktiske arbeidet som skal foregå i klasserommet. Analysen innebærer en nærlesing og kan derfor være avgjørende for vår forståelse av elevenes tolkning av boka. Det må nevnes at kognitiv litteraturteori er blitt kritisert for å trekke for bastante konklusjoner om leserespons på bakgrunn av tekstanalyse (Stokke, 2014, s. 45). En litterær analyse vil aldri kunne gjenskape den faktiske transaksjonen mellom elev og tekst i et klasserom, den skapes i hvert enkelt tilfelle og er unik, ifølge Iser (1972, s. 283). Gjennom observasjonen håper vi å se eksempler på hvordan elevene i fellesskap, med støtte fra lærer, kan identifisere og sette ord på følelser og stemninger i boka. Vi lurer også på om de klarer å overføre innholdet i boka til eget liv. Der den litterære analysen kan gjøre oss oppmerksom på bokas potensial, kan observasjonen bidra med et realistisk innsyn i litteraturundervisningens rammebetingelser og utfordringer.

### 3.2.1 Litterær analyse

Kallestad og Røskeland (2020, s. 45) gir en introduksjon til hvordan man kan forske på skjønnlitterære verk i et masterprosjekt, og hevder at litterær analyse er litteraturforskningens viktigste metode. De påpeker imidlertid at det ikke finnes én spesifikk metode, men at analysen må tilpasses til det litterære verket, problemstilling og forskerens teoretiske orientering. Det finnes ingen enighet innenfor litteraturvitenskapen om nøyaktig hvordan en litterær analyse skal gjennomføres og hvilke elementer den skal inneholde. Det alle imidlertid er enige om, er at det litterære verket må leses oppmerksomt, altså er en nærlesing nødvendig (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 46).

Bildeboka *Don Fridtjof* fra 2010 kan sies å være vårt forskningsobjekt og vil være gjenstand for analyse, samt danne grunnlag for et undervisningsopplegg. I våre forskningsspørsmål er vi ute etter å forstå hvordan elevene kan utvikle sin evne til mentalisering i møte med denne bildeboka, sett opp mot skolens dannelsingsoppdrag. Derfor vil vi vektlegge kvaliteter ved boka som kan bidra til dette, basert på vår forforståelse. Dette innebærer at vi må ha to ulike perspektiv i analyseprosessen. For det første må vi foreta en *tekstorientert* nærlesing av boka der det vil være viktig å beskrive de elementene som kan observeres direkte, som for eksempel tegninger og tekst. Samtidig må vi også *tolke* innholdet for å kunne si noe om dette litterære verket tjener den hensikten vi ønsker, som grunnlag for et undervisningsopplegg. (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 46-48). Selv om en litterær analyse også må bestå av tolkning, trekker Kallestad & Røskeland (2020, s. 48) fram hvor viktig det er at man hele tiden, gjennom analysen, peker på konkrete sitater i det litterære verket. Dette er viktig for å sikre at påstander man fremsetter og tolkninger man gjør har belegg i den faktiske teksten eller illustrasjonene. Analysearbeidet vil derfor bevege seg noe fram og tilbake mellom de ulike perspektivene, slik at en *tolkende analyse* kanskje er det beste begrepet for å beskrive vårt arbeid i denne sammenhengen (Michelsen, 2018, s. 50).

*Don Fridtjof* er en bildebok for barn, derfor må analysen være tilpasset multimodale medier og vi må ha en implisitt barneleser i tankene når vi analyserer. I en bildebokanalyse er det viktig å studere både tekst, bilder og bokas fysiske egenskaper fordi alt dette bidrar til leserens meningsskaping (Bjørlo & Goga, 2020, s. 64). Vår høytlesning kunne inngått som en del av analysen ettersom stemmen er en modalitet i seg selv (Bjørlo & Goga, 2020, s. 66). Analyse

av høytlesingen er imidlertid ikke avgjørende for å finne svar på våre forskningsspørsmål, derfor har vi valgt å ikke studere denne modaliteten nærmere i denne sammenhengen.

I arbeidet med nærlesing av *Don Fridtjof*, har vi latt oss inspirere av professor i nordisk litteratur Per Thomas Andersen, og hans metode for nærlesing med løypemerker. Dette innebærer å lese boka mens man underveis markerer ulike momenter med koder, altså lager en leseløype. Markeringene kan deles inn i kriteriebaserte og affektive. De kriteriebaserte vil for eksempel være sitater der forfatteren eller illustratøren har tatt i bruk bestemte virkemidler. De affektive går på vår egen opplevelse av teksten som leser (Andersen, 2019, s. 148-151). Markeringene kan så danne grunnlag for å finne de delene av teksten som vil ha størst interesse for vår analyse.

Med tanke på forskningsspørsmålene våre ga det mening å markere steder i boka der ulike følelser kommer til syne enten gjennom illustrasjonene eller i teksten. Vi har markert steder der karakterene i boka viser blant annet frykt, glede og resignasjon. Uttrykk for følelser som kunne identifiseres ble lagt inn i et regneark med fargekoder, sortert på oppslag (Vedlegg 1). Dette ga oss et verktøy for å kunne plukke ut spesielt interessante deler av boka for nærmere analyse. Med barneleseren i tankene merket vi også opp ord og formuleringer som vi anså som vanskelige å forstå for barn. Det var viktig for oss å få kartlagt dette slik at vi kunne ta hensyn til det under høytlesing av boka. Dette resulterte i en liste over vanskelige ord og uttrykk som vi dermed kunne finne gode forklaringer på og innlemme dette i det didaktiske arbeidet i klasserommet.

### **3.2.2 Observasjon**

Vi valgte å ta i bruk kvalitativ observasjon fordi vi ønsket å oppnå dybde og forståelse for fenomenene vi studerer, noe som kjennetegner kvalitativ observasjon (O. Dalland, 2020, s. 106). Vi valgte også en strukturert form for observasjon, og dette krever en detaljert planlegging av hvem, hva og hvor man skal observere (O. Dalland, 2020, s. 111). I en strukturert observasjon er det viktig å finne en situasjon som kan fortelle oss noe om de fenomenene vi ønsker å studere. Derfor ville vi observere elever i en undervisningssituasjon i klasserommet, og valgte ut en klasse på 2. trinn som en av oss hadde kjennskap til fra før. Den av oss som kjente elevgruppa stod for undervisningen, mens den andre observerte og deltok ikke i samtalen. Den som observerte hadde ikke kjennskap til elevene fra før og inntok en rolle som ikke-deltakende observatør, som vil si å interagere minst mulig med elevene

(C. Dalland et al., 2021, s. 138). Vi la vekt på å introdusere oss begge for elevene og avklare vår rolle i forkant av undervisningsøkta. Vi avtalte også med elevenes kontaktlærer at hun skulle oppholde seg i nærheten slik at hun kunne håndtere eventuelle behov elevene måtte ha, men at hun ikke deltok i undervisningen. Slik planlegging vil bidra til å skape gode arbeidsforhold for den som skal observere, som for eksempel å forutse hvilke forstyrrelser som kan oppstå og hvordan de skal håndteres (O. Dalland, 2020, s. 123).

Vi valgte å ikke benytte lyd- eller videoopptak i observasjonen, av flere årsaker. Å bruke disse verktøyene har selvsagt sine fordeler. Et video- eller lydopptak kan spilles av flere ganger og gi flere detaljer, og det kan vurderes og tolkes av andre som kan bekrefte en tolkning eller oppdage nye detaljer som har verdi for analysen (O. Dalland, 2020, s. 125-126). Men bruk av lyd og bilde kommer også med utfordringer. Det kreves teknisk utstyr, og det er strenge krav til personvern. Ethiske retningslinjer for innhenting av samtykke, praktisk gjennomføring, anonymisering og oppbevaring av data gjelder for å få prosjektet godkjent (O. Dalland, 2020, s. 126). I tillegg skaper video et stort omfang av datamateriale som er tidkrevende å gjennomgå, og hvor fordelen av kompleksitet også skaper ulemper i forhold til redusering og forenkling av data (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 163). I vårt prosjekt kom vi fram til at det ikke var nødvendig å bruke lyd- eller videoopptak i undervisningssituasjonen. Vi hadde begrenset tid til å behandle datamaterialet og observasjonen ble derfor dokumentert gjennom et anonymt observasjonsnotat, også kalt feltnotat. Vi mener dette ga oss tilstrekkelig grunnlag for det vi ønsket å undersøke.

C. Dalland et al. (2021, s. 131) sier at observasjon kan være utfordrende fordi man skal holde fokus og samtidig skrive gode skildringer, og det kan være lurt å notere i stikkord og korte setninger underveis. Et strukturert observasjonsnotat bør inneholde informasjon om mennesker, tid, sted og miljø, og ha et tydelig skille mellom observasjon og tolkning (C. Dalland et al., 2021, s. 131). Vi bestrebet oss på å følge disse rådene under gjennomføringen. I observasjonsnotatet noterte vi ned så mye som mulig av elevenes muntlige respons på spørsmål både under høytlesningen og den påfølgende samtalen. I notatet ble alle elevene anonymisert og benevnt som *elev* av hensyn til personvern. Vi noterte heller ikke ned navn som ble sagt eller kommentert under observasjonen. Vi renskrev og digitaliserte notatene umiddelbart etter at observasjonen var over og noterte en del tilleggsopplysninger som vi husket, men som ikke var kommet med. Ifølge O. Dalland (2020, s. 108) er det viktig at beskrivelsene er mest mulig konkrete. Det bør være et mål om å skrive slik at andre kan se det samme som en selv og kan tolke det ut fra sin egen bakgrunn, da har

man fått gode data fra observasjonen (O. Dalland, 2020, s. 108). Observasjonsnotatet inneholder derfor nesten utelukkende det som konkret ble sagt av elevene og læreren. Enkelte steder supplerte vi med opplysninger som viste til hva i boka elevene konkret kommenterte og bemerkninger om latter, lyder, utrop og bevegelser som kunne anses som en del av elevenes respons.

### ***3.2.3 Kvalitetssikring av observasjon og validitet***

Kvaliteten på observasjonen avhenger av mange faktorer, og mange av dem kan vi påvirke selv (O. Dalland, 2020, s. 121). En del av observasjonen er å gjøre seg kjent med forskningsfeltet og deltagerne, da dette vil bidra til å hindre misforståelser og kvalitetssikre observasjonen (O. Dalland, 2020, s. 108). Her har vi en fordel siden vi som lærere kjenner til feltet allerede og har erfaring med elever i den aktuelle aldersgruppen. Det er også viktig å være oppmerksom på hvilken effekt observatøren kan ha på de som skal observeres og gjøre noen grep for å unngå at deltakerne vil endre sin vanlige atferd, som igjen kan føre til svekket validitet på observasjonen (Dalland, Bjørnstad, & Andersson-Bakken, 2021, s. 130). Her påpeker O. Dalland (2020, s. 107) betydningen av at man presenterer seg for de som skal observeres, da det kan oppleves som litt skremmende. I vårt tilfelle ble elevene mest nysgjerrige, og noen kanskje litt beskjedne i starten.

En fare ved å forske på elever man kjenner er at man ikke klarer å være objektiv nok i observasjonene, og at beskrivelse og tolkning blir preget av vår egen kjennskap til elevene. Man kan også overse viktige momenter fordi man blir for opptatt med selve gjennomføringen av undervisningen, uro eller avbrytelser. Selv om det kan virke forstyrrende med en ukjent person, har mange elever opplevd observasjon i klasserommet gjennom andre instanser med tilknytning til skolen som for eksempel PPT. Vår erfaring er at de fort glemmer observatøren og opptrer som normalt. Dette finner vi støtte for hos C. Dalland (et.al 2021, s. 130) som trekker frem forskning som viser at elever og lærere raskt blir vant til å bli observert, slik at de ikke opptrer annerledes enn de vanligvis ville ha gjort i en undervisningssituasjon.

Vår egen posisjon i forskningsfeltet har betydning for resultatet, og det ligger en personlig utfordring i det å benytte en kvalitativ tilnærming siden vi bruker oss selv som et instrument for datainnsamling (O. Dalland, 2020, s. 64). C. Dalland et al. (2021, s. 129) sier at en av de viktigste feilkildene i en observasjonsundersøkelse er oss selv. Idealet for observasjon er mest

mulig objektivitet, men observasjonene vil likevel preges av vår egen bakgrunn, erfaringer og kunnskap (C. Dalland et al., 2021, s. 129). Vi har med oss en forforståelse for det som skal observeres, slik vi beskriver i kapittel 3.1. Ved å være bevisst på dette, har vi ifølge O. Dalland (2020, s. 103) tatt det første steget mot å kvalitetssikre observasjonen. Valg av blant annet informanter og hvilket fokus vi har, skaper sammen med vår teoretiske bakgrunn og arbeidshypoteser et observasjonsfilter, som hjelper oss å holde fokus, samtidig som observasjonene påvirkes av forforståelsen (Postholm, i C. Dalland et al., 2021, s. 130). Likevel må ikke dette bare sees på som en kilde til feiltolkning fordi det også kan være et verdifullt bidrag, sier O. Dalland (2020, s. 123).

### ***3.2.4 Etiske betraktninger***

Forskningsetikk handler hovedsakelig om å ivareta personvernet og sikre at de som deltar i forskning ikke blir skadelidende eller utsatt for unødvendige belastninger (Dalland, 2020, s. 168). Vi kontaktet Personvernombudet, NSD, tidlig i prosjektet og de vurderte prosjektet vårt til å ikke være meldepliktig. Konklusjonen var basert på at det “ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte”. Prosjektet vårt ble gjennomført i samsvar med gjeldende forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Alle våre notater fra observasjonen var anonyme, uten å nevne verken sted, skole, navn på elever eller lærere.

Hensynet til barnet må uansett veie tungt når man planlegger forskning som involverer barn som informanter. Det er viktigere å verne barnet enn å skaffe gode data (Eide & Winger, 2003, s. 43). Vi må være oppmerksomme på at selv om vi tar barn på alvor og anerkjenner dem som selvstendige individer, så har vi også som voksne et ansvar for å beskytte dem mot situasjoner som kan ha uheldig påvirkning på dem. Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i all forskning (NESH, 2021, s. 17). Vår tilstedeværelse i klasserommet ble avklart på forhånd med skoleledelse, elevenes kontaktlærer og foresatte. I planlegging av undervisningsopplegg og observasjon var det viktig for oss at opplegget skulle inngå som en mest mulig normal del av skoledagen for elevene. Vi var også opptatt av å trygge elevene på hva vår rolle og funksjon var. Når vi presenterte oss la vi vekt på å forklare at vi ikke kom til å notere noen navn eller andre personlige opplysninger, og at vårt fokus var å undersøke hvordan man kan lese bildebøker på skolen. Elevene fikk stille spørsmål og fikk også tilbud

om å se våre notater hvis de ønsket det. At kontaktlæreren hele tiden oppholdt seg i rommet mener vi også bidro til trygghet for elevene.

### **3.3 Valg av analysetilnærming etter observasjon**

Vår analysetilnærming kan sies å være en innholdsanalyse, der man gjennom systematisk koding forsøker å tolke og analysere innholdet i tekstdata, for deretter å kunne trekke slutninger (Høgheim, 2020, s. 202). For å finne tegn på mentalisering benyttet vi oss av deskriptive koder i analysen av feltnotatet. Dette er koder som ikke tar utgangspunkt i det som konkret står skrevet, men hva det som ble sagt kunne fortelle oss om det vi undersøker (Høgheim, 2020, 204). Vi benyttet kun to konkrete koder der den ene var “utsagnet viser tegn til mentalisering” og den andre var “relaterer til eget liv og erfaring”. Vår analyse kan sies å være av en deduktiv art, der man benytter koder etter forhåndsbestemte kategorier basert på teori eller antakelser. Høgheim presiserer at mange er kritiske til deduktiv analyse på grunn av at man da gjerne “finner det man leter etter” (2020, s. 207-208). I vårt prosjekt hadde vi allerede gjort oss noen antakelser gjennom den litterære analysen av *Don Fridtjof*. Målet med analysen av observasjonsnotatet var i stor grad å få bekreftet eller avkreftet disse antakelsene. Høgheim peker også på at deduktiv analyse passer der man bruker et allerede eksisterende begrepsapparat for å forstå noe (2020, s. 210). Kodingen av feltnotatet hjalp oss med å skille ut de delene av den litterære samtalen der elevene kom med beskrivelser av karakterenes følelser og hvordan disse følelsene påvirket handlingen. Dette vil vi beskrive nærmere i analysen og drøftingen i kapittel 6.2 og 6.3.

## **4. Litterær analyse og tolkning av *Don Fridtjof***

Som beskrevet i innledningen har vi valgt bildeboka *Don Fridtjof* som primærlitteratur. Et av våre forskningsspørsmål er “Hvilket potensial for å øve opp evnen til mentalisering, kan vi finne i bildeboka *Don Fridtjof*?” I den følgende analysen vil vi derfor legge vekt på elementer i boka, både observerbare og gjennom tolkning, som kan bidra til å gi oss innsikt i karakterens følelser, holdninger og motiver. Det vil til syvende og sist være elevenes meningsskaping i den litterære samtalen som kan gi oss konkrete svar, men analysen kan hjelpe oss med å identifisere potensialet i boka. Dette igjen kan sette oss i stand til å støtte elevene i deres tolkning ved å stille de riktige spørsmålene og lede oppmerksomheten deres mot essensielle elementer i boka. Å kun fokusere på følelser vil imidlertid bli et for snevert perspektiv å analysere boka ut fra, ettersom den er et fullstendig litterært verk, slik vi beskriver i teoridelen



under affektbasert litteraturundervisning. Vi kan ikke forutse hva elevene kommer til å oppleve eller legge merke til under lesningen så vår analyse må derfor forberede oss på ulike perspektiv.

#### **4.1 Introduksjon**

I korte trekk handler *Don Fridtjof* om en egosentrisk, slem katt som terroriserer sine omgivelser. Underveis i historien møter han sin nemesis i en liten mus og han utsettes for mange prøvelser. Til sist ender han opp som en mer snill, eller kuet katt som ikke gjør en flue fortredd. Boka fikk en del oppmerksomhet da den kom ut på grunn av at den skilte seg ut fra det man anså som tradisjonell barnelitteratur både i språk og visuelt uttrykk. Dette vil vi komme tilbake til i analysen. Boka ble nominert til Brageprisen i kategorien “Åpen klasse: Billedbøker for voksne og/eller barn” i 2010. Denne kategorien ble imidlertid vunnet av boka *Garmanns hemmelighet* av Stian Hole (Brageprisen, u.d.). Samme år mottok *Don Fridtjof* Riksmålsforbundets pris for beste barne- og ungdomsbok. I juryens vurdering av bidragene legges det vekt på forfatterens håndtering av språket og prisen deles ut til forfattere som utviser fremragende bruk av riksmål/moderat bokmål (Riksmålsforbundet, u.d.). Forfatteren og illustratøren anbefaler selv boka til barn fra rundt fem år og opp til hundre (Indreliid, 2010).

#### **4.2 Paratekster**

Paratekster er en samlebetegnelse for “innpakningen” av en bok. Paratekstene bidrar til å skape forventninger hos leseren og kan ha en stor betydning for hvordan man oppfatter boka. De innehar ulike verbale og visuelle funksjoner som forbereder og kanskje motiverer oss for lesing, samtidig som de gir en presentasjon av innholdet i boka (Birkeland & Mjør, 2012, s. 71). Paratekster kan videre deles inn i to hovedkategorier; epitekster og peritekster (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67).

##### **4.2.1 Epitekster**

Epitekster er et begrep som omhandler elementer som kan påvirke oppfattelsen av en bok utover det fysiske mediet. Epitekster kan være for eksempel reklame, bokanmeldelser, priser og utmerkelse eller forfatterintervju (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67). Som vi allerede har nevnt fikk *Don Fridtjof* Riksmålsforbundets pris for beste barne- og ungdomsbok i 2010 og en nominasjon til Brageprisen. Dette er selvfølgelig hedersbetegnelser som er med på å bygge opp en forventning til boka, og som understreker at den har en høy litterær kvalitet. På vår

utgave av boka er “Riksmålsprisen 2010” også trykket på omslaget, i tillegg til bilde av en terning med seks øyne og en referanse til en bokanmeldelse i magasinet *Foreldre & Barn* der den skal være beskrevet som “et lite mesterverk”. Både Bache-Wiig og Aisato er kjente navn innenfor norsk barnelitteratur, noe som også bidrar til å gi boka legitimitet.

På nettstedet barnebokkritikk.no finner vi en bokanmeldelse av *Don Fridtjof* (Dybvik, 2010). Nettstedet drives av Foreningen God Kritikk som er en anerkjent aktør innenfor litteraturfeltet. Også her får boka mange lovord. Dybvik skriver blant annet at “teksten er skrevet på rim og følger versemålet til Henrik Ibsens dikt om Terje Vigen. Det gir en utsøkt rytme som driver handlingen fram på en musikalsk måte. Lisa Aisatos rike illustrasjoner er spekket med morsomme detaljer og referanser. [...] Samspillet mellom tekst og bilde er gjennomført på en karikert, men vellykket måte, der overdrivelsene skaper humor og komikk.” (Dybvik, 2010).

Dybvik har imidlertid også en kritisk kommentar til boka, der hun trekker fram de mange referansene som kun vil oppfattes av den voksne leseren. Hun siterer kritiker Guri Fjeldberg som uttalte at “det [er] som å lese et språk så koda med voksenreferanser at jeg mistenker hensynet til voksne barnebokkjennere for å veie i tyngste laget” (Dybvik, 2010). Dybvik kommenterer kritikken fra Fjeldberg med å hevde at de mange voksenreferansene ikke er til hinder for barnets opplevelse av denne boka, men at de derimot kan berike leseopplevelsen for alle. Dette temaet vil vi behandle nærmere i kapittel 4.4.3.

For oss voksne kan slike anmeldelser, priser og omtaler være med på å forme vårt førsteinntrykk av boka. Referanser og humor som treffer den voksne kan gjøre lesingen mer lystbetont, også for den som leser høyt for barnet. For den jevne barneleseren vil neppe noe av dette ha noen betydning. Men man skal være klar over at den voksne kan ta med seg sin holdning til boka både når man introduserer den til barnet og når man leser den høyt.

#### **4.2.2 Peritekster**

Peritekster omfatter bokas inner- og ytterpermer, alt man finner på forsiden og baksiden av boka, i tillegg til det som er trykket på innsiden av permene. Også selve formatet på boka og trykktekniske detaljer som bidrar til helheten må regnes som en del av peritekstene (Bjørlo & Goga, 2020, s. 67).

Formatet på *Don Fridtjof* er 20 x 30 cm, altså en litt høy og smal bok når den er lukket. Formatet gir imidlertid rom for ganske store bilder når begge sidene i oppslaget tas i bruk. Omslaget har fargestrykk med enkel blank ferniss, ikke smussomslag.

Det første som møter blikket når man tar *Don Fridtjof* ut av bokhylla er en åpenbart sur katt som dekker hele den nederste delen av forsiden. Det meste av forsiden er holdt i dempede farger i rosa, brun, hvit og gråtoner. Den gråhvite katten nederst er iøynefallende og ser rett på leseren med ett plirende øye mens det andre er lukket. Han har begge potene foran seg på et bord og vi kan se kloremarker etter de skarpe klørne. Denne katten ser ut som den er klar for angrep! Det glimter i en hjørnetann som stikker ut av det litt skjelmiske gliset. Det kan se ut som katten har gulltann. Ørene er flate og stikker ut til sidene, et tydelig signal om å holde seg unna. Bak ham ser vi noe som kan ligne på en vegg med falmet rødrosa tapet, der kloremarker og spor etter skitne kattepoter går på kryss og tvers. Tapetet antyder at det finnes et hjem i historien, og vandalismen peker mot manglende respekt for dette hjemmet.

Tittelen på boka, *Don Fridtjof*, gir umiddelbart assosiasjoner til Don Vito Corleone, den kjente mafiabossen fra romanen og filmene om Gudfaren. Det vil si, for oss voksne lesere faller disse assosiasjonene lett. Men for en barneleser vil muligens ikke tittelen gi så mye mening annet enn at den høres tøff ut, og kanskje litt utenlandsk? For oss voksne gir den en forventning om at det skal foregå noe som er litt på kanten, kanskje noe skummelt og kriminelt, slik det ofte gjør når mafiaen er involvert. Tittelen *Don Fridtjof* er skrevet med sort i en stil som ligner på effekten man får av å skrive litt slurvete med blekkpenn. Det er en tilsynelatende tilfeldig blanding av små og store bokstaver og noen sorte flekker som understreker blekk-effekten. Navnet til forfatteren og illustratøren er skrevet henholdsvis over og under i samme stil, men her er store og små bokstaver korrekt plassert. Det er også noen flere "blekkflekker" spredt utover forsiden.

På baksiden av omslaget er det mye forskjellig informasjon. Rent visuelt så preges førsteinntrykket av de samme nedtonede fargene som på forsiden og det samme gamle tapetet, men her er det ingen kloremarker eller poteavtrykk. Derimot er det en tegning av en liten mus iført lyserosa ballerina-lær som fanger blikket. Musa står i en stilling som antyder at den akkurat har tatt en piruett, hun balanserer på en tåspiss med armer og hale over hodet. Musa smiler og ser glad ut der hun står i strutteskjørt og leggvarmere. Hun kaster en skygge over den samme bordplaten som fortsetter rundt ryggen på boka og over på forsiden der den er

preget av kloremerkene til katten. Musa virker helt uberørt av den sure katten på forsiden og har ansiktet vendt mot motsatt kant av boka, som om katten ikke eksisterer for henne.

Omtrent midt på baksiden finner vi et utdrag fra boka, et helt vers er gjengitt her. Det innledes med ordene “Don Fridtjof var ingen pusekatt ...” og allerede her aner vi at katten vi skal lese om ikke er en helt ordinær katt. Også her er blekkpenn-effekten til stede med en stor flekkete “D” i starten av teksten, mens resten ser ut som den kunne vært trykket med gammeldags blyants. Fonten er kraftig og litt rufsete i kantene.

I tillegg til denne teksten finner vi fire ulike utdrag av anmeldelser fra henholdsvis Dagbladet, Aftenposten, Dagsavisen og Barnebokkritikk.no. Alle utdragene inneholder lovord om både illustratør, forfatter og selve hovedpersonen; Don Fridtjof. Disse er trykket med litt mindre skrift og en annen, mer standard font. Dette bidrar til at de skiller seg klart ut fra gjengivelsen av verset. Ryggen på boka er enkel, helt sort, med navn på forfattere og boktittel i brunrosa.

Når man åpner boka, finner man en forsats av hvitt papir med sort trykk. Papiret virker litt rustikt, ikke helt bleket. Nederst i venstre hjørne er en stor sort flekk som ser ut til å bestå av skitne kattespor. Sporene dras så utover siden og fortsetter over på neste side og ut av formatet. Også her fortsetter blekk-effekten. Det ser nesten ut som en katt har herjet rundt i blekksøl, for så å forlate åstedet. Nederst til høyre står det skrevet “Dette er fiksjon. Enhver likhet med virkelige mennesker og dyr er tilfeldig.” Denne lille teksten sender et signal om at man nå skal inn i eventyrets verden, der alt kan skje. Selve ordet “fiksjon” vil nok være ukjent for mange barn og vil kreve at den voksne leseren forklarer.

På baksatsen finner vi den samme tegningen av den sorte flekken med kattesporene, men her får den stå alene uten tekst. Dette gir en fin avslutning, akkurat som om katten forsvinner ut av boka og bare sporene står igjen og vitner om at han var her.

#### ***4.3 Handling og karakterer***

Boka starter med en introduksjon av katten Don Fridtjof. Vi får beskrivelser både i ord og bilder av en slem, infam og hensynsløs karakter, som bruker all sin tid på å enten sove, spise eller terrorisere sine omgivelser. På andre oppslag blir vi introdusert for matfaren til Don Fridtjof, en snill gammel mann. Vi får aldri noe navn på denne mannen, men ut fra bildene virker det som han bor alene sammen med katten, i et lite hus midt i en by. Det er åpenbart katten som er sjefen i huset og matfar finner seg stille i atferdens hans, og varter opp med

gourmetmåltider. Etter hvert møter vi igjen dansemusa fra omslaget. Hun havner med et uhell midt i matskåla til Don Fridtjof og da starter en vill jakt, en kamp på liv og død. Don Fridtjof jager til slutt musa opp i et tre, den slipper unna, mens han blir sittende fast og kommer ikke ned. Den tøffe fasaden til katten begynner å slå sprekker, og når han forstår alvoret i situasjonen blir han redd. Han blir mer og mer fortvilt ettersom dagene går og han fremdeles sitter like fast. En vis og tålmodig ugle forsøker å snakke ham til rette og en brannmann gjør et heltmodig forsøk på å hente ham ned, men ingen ting fører fram. Ettersom tiden går, blir Don Fridtjof mer og mer ynkelig og spak. Til slutt knekker greina han sitter på, og han deiser i bakken. Etter denne episoden blir han en snill og ydmyk huskatt, med en høflig og vennlig framferd. Han plager ingen og er stille og kjælen.

Handlingen i boka gjengis av en anonym auctorial forteller. Alt som skjer skildres utenfra, men fortelleren virker å ha innsikt i Don Fridtjofs tanker og følelser, noe som også blir formidlet til leseren. På den aller siste siden i boka finner vi imidlertid et brudd, der fortelleren plutselig omtaler seg selv; “Siden *jeg* så ham én enkelt gang”. Men fortellerens identitet og rolle i handlingen forblir fremdeles ukjent for oss.

Hovedpersonen i denne fortellingen er uten tvil Don Fridtjof, det er hans prøvelser og den transformasjonen han gjennomgår som er hovedtemaet. Han går fra å være ond til snill, men det er mange som bidrar i denne prosessen. Matfaren kan sies å være en stabil og uendret karakter, som åpenbart er like glad i katten uansett hva den foretar seg. Han bidrar ikke nevneverdig til utviklingen i historien. Den som utløser handlingen og setter i gang endringene er den ufordragelig blide og livlige dansemusa. Den turrer åpenbart noe i Don Fridtjof som gjør at han ser rødt og ikke tenker over konsekvensene ved å fyke opp i treet. Den forsvinner imidlertid ut av handlingen etterpå og kan bare sees i bakgrunnen på illustrasjonene.

Den som har størst innvirkning på Don Fridtjofs forvandling er kanskje ugla. Den oppsøker katten flere ganger i treet. Den er den eneste i fortellingen som tør å konfrontere Don Fridtjof med hans ufysiske oppførsel, og ugla forteller ham nøyaktig hva hun mener om han. På oppslag åtte hever hun pekefingeren mot ham og sier “Sitt gjerne å rop til du faller ned, slikt passer en feig, liten sjel.” Han forsøker å holde fasaden med uglemor fortsetter med “Din stakkars kujon, så dum du er!” På oppslag tolv er det blitt natt og ugla fortsetter med sine syrlige kommentarer; “Du som var konge og tøffest i by’n! Se på deg nå – for et null!” Det virker ikke som Don Fridtjof bryr seg, han parerer med “Le bare så mye du vil, uglemor! Jeg

bryr meg vel ikke for det!”. Tegningen viser en noe mer kuet katt, men fremdeles med et sint og mest av alt fornærmet uttrykk.

På høyre side av oppslag tolv ser vi imidlertid at han ikke er så stor og tøff lengre. I tegningene endrer han karakter fra denne siden, der han sitter og ser på månen, og ut boka. Han gjengis som mindre, ansiktet er mildnet og ørene henger ned. Det store vendepunktet virker å komme når ugla hjemsøker ham i et mareritt på oppslag tretten. Han begynner å tvile på seg selv og sin egen storhet, og han blir mer og mer ynkelig. Han blir som en redd liten kattunge igjen. Om det er ugla som er å takke for at han endrer seg og blir så snill etterpå, eller om det er hele den traumatiske opplevelsen samlet sett, er ikke godt å si. Ugler er kjent for sin visdom, i hvert fall i fortellingene og eventyrerens verden, så vi heller mot ugla og hennes alvorsord som den utløsende faktoren for Don Fridtjofs endring.

Boka er også full av andre mer perifere karakterer som opptrer kun i tegningene. Det er tydelig at den slemme katten er godt kjent i nabolaget, for livredde hunder og katter gjemmer seg og stirrer med store redde øyne når Don Fridtjof er på tokt. Vi møter også en del anonyme mennesker fra nabolaget, blant andre damen som ser ham i treet og kontakter brannvesenet. Den stakkars brannmannen blir klort til blods når han prøver å redde katten, vi vet ikke hva som hendte videre med ham annet enn at han “ble skambitt og klort for en måpende flokk, til han ba for sitt liv og datt ned”. Ingen mus kom til skade i fortellingen, for på siste oppslag ser vi dansemusa og vennene hennes kose seg med et godt måltid fra Don Fridtjofs matfat, mens han slukøret sitter og ser på. Den stakkars spurven som ble kvestet på tredje oppslag får vi ikke vite noe mer om.

#### **4.4 Tekst og språklige virkemidler**

Vi vil her se nærmere på verbalteksten i *Don Fridtjof*. Boka fikk som nevnt Riksmålsprisen i 2010. Riksmål er et begrep som hovedsakelig brukes om en konservativ ikke-offisiell variant av bokmål (Jahr, 2021). Språket i boka kan virke litt gammeldags i valget av enkelte ord som for eksempel *haven*, *grenen* og *gid*, men skiller seg ikke nevneverdig fra bokmål når det kommer til det grammatiske.

##### **4.4.1 Rim og rytme**

Som nevnt tidligere er teksten i boka skrevet på rim, i samme verseform som *Terje Vigen* av Henrik Ibsen (Universitetet i Oslo, u.d.). I *Terje Vigen* finner vi enderim etter følgende

mønster; ababcdccd, gjennomgående i hele diktet. I *Don Fridtjof* ser vi det samme. For eksempel i første vers der verselinjene ender med følgende ord: pusekatt-fang-natt-trang-dag-revir-fag-slag-gevir. I de fire første verselinjene rimer annen hver linje, såkalt kryssrim. Men så finner vi en ekstra innskutt verselinje som rimer på “c” som endrer litt på mønsteret, men vi kan fremdeles si at det er en form for kryssrim.

Selve rimene er ikke hovedfokuset for vår analyse og vi vil derfor ikke gå nærmere inn på dette temaet. Det er likevel viktig å understreke at rimene gir en helt egen intensitet til boka og bygger opp under høytlesningen. Enderimene gjør at den som leser faller naturlig inn i en bunden rytme, og linjeskiftene vil bidra til å opprettholde rytmen gjennom høytlesningen (Birkeland & Mjør, 2012, s. 103, Michelsen, 2018, s. 40).

#### **4.4.2 Ibsen som inspirasjon**

Når det gjelder Ibsen-temaet i boka er det heller ikke hovedtemaet for oss, men det er ingen tvil om at *Don Fridtjof* spiller på både diktet *Terje Vigen*, og Ibsens samtid og forfatterskap generelt. I et intervju med Aftenposten fortalte Bache-Wiig at det var ganske tilfeldig at hun endte opp med å bruke nettopp verseformen fra *Terje Vigen* (Indreliid, 2010). I tegningene finner vi bilder av Ibsen selv på veggen hjemme hos matfar, og på oppslagstavla ute i byen. Bøkene i matfars stue bærer titler fra kjente forfattere som Strindberg og Shakespeare i tillegg til Ibsen. Både i menneskenes klesdrakt, i interiør og arkitektur pekes det tilbake mot Ibsens tid.

Hilde Dybvik gjør en grundig analyse og gjennomgang av Ibsen-temaet i boka *Ibsen og barndom* (2016), der hun har skrevet kapitlet *Bildeboka Don Fridtjof – lek med Ibsen-referanser*. Hun trekker mange forbindelser mellom de to karakterene; katten Don Fridtjof og helten Terje Vigen. Men etter gjennomgang av begge verkene, klarer ikke vi å se noen store likheter i handling og heller ikke at de to karakterene utvikler seg særlig likt. Det er gjennom noen passasjer i teksten og i de nevnte hintene i illustrasjonene vi kan finne enkelte sammenhenger. For eksempel når katten befinner seg på “den ytterste, nakne gren” på oppslag seks. En klar referanse til strofen “på den yderste, nøgne ø” i *Terje Vigen*. Også i oppslag 16, der verset innledes med “Siden jeg så ham en enkelt gang, han satt på trappen med en fisk” som er nesten de samme ordene som benyttes både i andre og nest siste vers av *Terje Vigen*: “Siden jeg så ham en enkelt gang, han lå ved bryggen med fisk.”

Dybvik hevder at måten boka leker med Ibsen på kan bidra til å gi ny oppmerksomhet og aktualitet for Ibsens forfatterskap. Hun skriver at boka kan representere et første møte med Ibsen for barn, men at den også godt kan stå på egne bein (Dybvik, 2016, s. 36-37). For oss er det tydelig at det vil kreve mye av elever i barneskolealder for at de skal klare å forstå noe om Ibsen gjennom å lese *Don Fridtjof*. Som forfatteren selv forteller var det tilfeldig at det var nettopp *Terje Vigen* som ble inspirasjon for boka, og referansene har nok blitt til underveis. Vi vil derfor hevde at som et litterært verk for barn, så står den best på egne bein. For elever i ungdomsskolen kunne det kanskje vært et aktuelt perspektiv.

#### **4.4.3 Allalderlitteratur**

Vi vil hevde at boka *Don Fridtjof* kan plasseres i kategorien *allalderlitteratur*. Ifølge Åse Marie Ommundsen som har skrevet doktorgrad om emnet, vil det si “litteratur som henvender seg både til en implisitt barneleser og en implisitt voksenleser samtidig, og ikke til den ene på bekostning av den andre”. (Ommundsen, i Ommundsen, 2017, s. 119). Som nevnt i kapittel 4.2.1 fikk boka noe kritikk for å være preget av “voksne” referanser. Ommundsen hevder at dette er en klar tendens i nordisk samtidslitteratur, utgitt i tidsrommet 1994-2008. Spesielt mener hun dette er synlig i prisvinnende litteratur for barn, såkalt “sofistikert” barnelitteratur. Hun viser til at dette også er en internasjonal trend og trekker fram Barbara Walls argumentasjon om at det er forholdet mellom forteller og tilhører som viser om en bok er for barn eller ikke. Hvis fortelleren henvender seg til den voksne leseren over hodet på barneleseren, kan det være at det rett og slett er voksenlitteratur forkledd som barnelitteratur. (Wall, i Ommundsen, 2017, s. 119). Hvordan vi definerer “over hodet” kan ha en betydning for hvordan vi ser på *Don Fridtjof* i denne sammenhengen. Vi vil trekke fram noen momenter der vi ser nærmere på hvordan boka henvender seg til både barnet og den voksne.

Språket i *Don Fridtjof* er preget av en del ord som vil trenge forklaring for å bli forstått av barnet. Eksempler på dette er *torpedo*, *gourmet*, *rival*, *kvestet*, *kujon*, *regime*, *parerte* og *skipbrudden*. Det er rimene som har hovedrollen, og noen steder er det blitt litt pussige formuleringer som antakelig er et resultat av behovet for å få rimene til å gå opp. Et eksempel på dette finner vi på oppslag fire der det står “Natten var gått i en ellevill fest, med slagsmål og fuglunge-rov”. Fuglunge-rov er et konstruert begrep som er laget for anledningen, men denne måten å lage nye ord på er typisk for det norske språket og noe som også barn kan ha



stor glede av. Vi vil hevde at nettopp denne leken med språket er en av de store styrkene i *Don Fridtjof*.

Teksten inneholder også mange morsomme sammenligninger og metaforer som bidrar til å skape rike indre bilder for leseren, i hvert fall hos oss voksne lesere. For eksempel på oppslag femten, der Don Fridtjof blir sammenlignet med “En pelsdott, en dørmatte uten glød, et loslitt og pjuskete vrak”. Vi kan lett se for oss en dørmatte uten glød, spørsmålet er om barneleseren kan det? Sammenligningen med en dørmatte vil nok uansett oppfattes som morsom også av barna.

Vi skal se nærmere på to eksempler med “voksent” språk. På oppslag åtte møter vi ugla som henvender seg til Don Fridtjof fordi han har tatt balkongen (greina) hennes, som hun bruker for å holde oppsyn med det som foregår. Hun sier at der oppe fra er det enkelt å se at “Det er forskjell på skitt og kanel.” Dette uttrykket vil nok være uforståelig for de fleste barn. Heller ikke Don Fridtjof synes å forstå helt hva hun mener med det. Ifølge Språkrådet betyr uttrykket å skjelne mellom det verdiløse og det verdifulle (Språkrådet, 2016). noe som gir mening i denne situasjonen. Uttrykket skal ha oppstått fordi den svært verdifulle kanelen egentlig ser ut som skitt og støv.

Et annet eksempel finner vi på oppslag elleve, der det står at Don Fridtjof “[...] jamret i vånde og hat”. Ordet *vånde* var ikke umiddelbart gjenkjennbart for oss voksne lesere, og antakelig totalt fremmed for et barn. Men et oppslag i ordboka forteller oss at i litterær sammenheng betyr det en situasjon eller tilstand preget av sterk (sjelelig) smerte, sorg, uro, pine eller engstelse. Ordboka forteller oss også at dette er et uttrykk som ble flittig brukt av blant andre Ibsen (Det norske akademis ordbok, u.d.). Ordet faller umiddelbart på plass, både med sin betydning rent litterært og som et hint mot Ibsen.

De to eksemplene på språkbruk som er nevnt her, gir barnet anledning til å lære noe nytt eller utforske hvordan kjente ord kan brukes i nye kontekster. Språket i boka gir også den voksne og barnet mulighet til å utforske språk og språklige virkemidler sammen. Eksempelet med “skitt og kanel” kan sees på som en måte å snakke over hodet på barneleseren, men vi vil hevde at det ikke går ut over barnets forståelse av innholdet eller handlingen. Bildene utfyller og utvider budskapet i teksten slik at ikonoteksten totalt sett gir barnet en fullverdig opplevelse. At teksten er på rim gir også et signal om at vi skal leke med ord og rytmer. Michelsen (2018, s. 38) viser til at barn kan la seg fascinere av det underlige og det som skiller seg fra hverdagsspråket. Han trekker fram litteraturforsker Viktor Sjklovskijs argument

om at det nettopp er kunstens viktigste oppgave å underliggjøre. Litteratur kan derfor bidra til språklig *avautomatisering*, slik vi også har beskrevet i teorikapitlet. For barn vil alle ord på et eller annet tidspunkt være nye og fremmede. Når de lærer nye ord og uttrykk vil de etter hvert ta dem i bruk og automatisere dem. Dikterkunstens evne til å forstyrre denne automatiseringsprosessen kan bidra konstruktivt til barns språkutvikling og gi dem noe å vokse på og strekke seg etter (Michelsen, 2018, s. 38, Bjorvand, 2012b, s. 163 og 166).

#### **4.5 Trekk fra ulike sjangre**

*Don Fridtjof* har trekk som kan minne om flere sjangre. Den mest åpenbare er fabelen, som ofte er en kort og moraliserende fortelling der dyr har fått menneskelige egenskaper, altså en form for *besjeling* (Birkeland & Mjør, 2012, s. 46, Michelsen, 2018, s. 48). I fabelen finner man gjerne eksempler til skrekk og advarsel, om hvor galt det kan gå hvis man handler feil. Karakterenes svakheter som gjerrighet, bråsinne, arroganse eller misunnelse gjengis på en humoristisk måte som inviterer leseren til både latter og ettertanke. Selv om fabelen er oppdiktet bærer den alltid en sannhet i seg. Birkeland & Mjør (2012, s. 47) peker på at de yngste leserne vil more seg over fabelen på det ytre handlingsplanet mens den mer modne eller voksne leseren vil kunne overføre innholdet til utenomtekstlige situasjoner. Dette kan i aller høyeste grad sies å være tilfelle i *Don Fridtjof* også. De menneskelige egenskapene som er tillagt dyrene i fortellingen gjør historien morsom for barn, samtidig som det finnes en moral for den som er i stand til å se handlingen i en overført betydning.

Utviklingen katten gjennomgår, fra en slem torpedo til en snill og kjælen pus, kan også sies å være en slags dannelsesreise. Nå er det ikke et spennende utenlandsopphold med kulturelle innslag som endrer Don Fridtjof, men et ufrivillig opphold i et tre. Men han gjennomgår likevel en form for personlig utvikling. Birkeland et.al (2018, s. 31) beskriver dannelsesromanen som en roman der en mannlig eller kvinnelig hovedkarakter går gjennom en transformasjon fra en opprørske ungdom, som etter hvert slutter seg til de allment aksepterte samfunnsverdiene og blir sosialisert inn i den rollen samfunnet forventer at individet skal fylle. I dannelseslitteratur for barn er det oppdragelsen som står i fokus og der ligger det alltid en forventning om en lykkelig slutt (Birkeland et.al, 2018, s. 31, Bjorvand, 2012b, s. 169). Det lønner seg ikke for Don Fridtjof å være slem, han ender opp på utsiden av samfunnet der ingen vil hjelpe ham. Når han etter å ha blitt snill (kuet) ender opp som en rolig huskatt, så kan man si at han oppfyller samfunnets forventninger om hvordan en katt skal være. Han er

blitt sosialisert inn i rollen *huskatt*. Denne fortellingen har derfor klare paralleller med ulike typer dannelselitteratur og inneholder en *positiv verdiformidling*. Bjorvand (2012b, s. 169) viser til at også små barn er opptatt av store og vanskelige følelser som for eksempel sjalusi, hat og kjærlighet. En bok kan være en positiv verdiformidler ved å vise at problemer kan løses og at man kan komme styrket ut av vanskeligheter. Om Don Fridtjof føler seg så styrket etter sine traumatiske opplevelser kan diskuteres, men hans nye liv som snill huskatt virker å være et godt liv.

#### ***4.6 Formidling av følelser i Don Fridtjof***

Vi vil undersøke hvilke virkemidler som tas i bruk for å formidle karakterenes følelser eller vekke følelser hos leseren. Dette er nødvendig for å vurdere hvilke muligheter boka gir for mentalisering.

I bildebøker er begrepet ikonotekst sentralt, slik vi har beskrevet i teoridelen. I *Don Fridtjof* fyller bildene stort sett hele formatet på alle sidene. Teksten er gjengitt på lyse felt som er tegnet inn i illustrasjonene enten på tapeten eller en lys himmel, på et gammelt pergament, skilt som henger på veggen eller ark på en oppslagstavle. Bildene i denne boka kan sies å ha en *utvidende* funksjon. De bidrar til å bygge på historien med informasjon som går ut over det som står i verbalteksten. De forteller også mye mer om de ulike karakterenes følelser og sinnsstemninger enn hva man kan finne i teksten.

Boka er spekket med detaljer i tegningene, man kan gå på skattejakt i flere omganger her og stadig finne noe nytt. Stilen på tegningene mener vi plasserer seg et sted mellom realisme, karikatur og vitsetegning. Ifølge Birkeland & Mjør (2012, s. 86) er dette en mye brukt tegnestil på bøker for barn med eventyr- og fabelinspirerte fortellinger. Overdrivelser og humor er trekk man kan forvente å finne i denne sjangeren, som ifølge Birkeland og Mjør kan plasseres innenfor en "eventyrlig-humoristisk-bildeboktradisjon" (2012, s. 86).

Det er kraftige streker og utstrakt bruk av skygger og mørke felt som bidrar til dramatik. Fargene er både sterke og litt falmet på samme tid, noe som bidrar til det litt gammeldagse og rustikke uttrykket som preger hele boka. Det er mange virkemidler i tegningene og stor variasjon i perspektiv, utsnitt og fargebruk. *Verdiperspektivering* er et mye benyttet grep i illustrasjonene. Katten er i noen oppslag tegnet unaturlig stor i forhold til de andre dyrene i gata, dette plasserer makten hos katten. I andre oppslag er han tegnet unaturlig liten i forhold til for eksempel en ugle, dette viser et skifte i maktforholdet.

Fargebruken i boka kan synes å være noe tematisk. Det virker som rødt og mørk rosa i størst grad er brukt på oppslag der det er sinne og frykt som dominerer. Dette er synlig på oppslag fem, ni og tretten. Blått og grått finner vi mest av i oppslag elleve, tolv, femten og seksten. Dette er passasjer i boka der resignasjonen og fortvilelsen råder. På de andre oppslagene er fargene mer varierte og balanserte

Som nevnt i metodedelen tok vi i bruk løypemarkering under lesing for å identifisere steder i boka der følelser tydelig formidles gjennom tekst og/eller bilder. Vi valgte så å dele inn følelsene i kategoriene mot, frykt, glede, fortvilelse, sinne og resignasjon. Det viste seg at flere av oppslagene inneholdt motstridende følelser. For eksempel på oppslag ni, der Don Fridtjof er dypt fortvilet, mens de andre dyrene i nabolaget jubler av glede over hans ulykke.

Alle oppslagene kan sies å ha potensial for tolkning av stemninger og følelser. Etter flere gjennomganger av boka der vi merket opp de ulike følelsene som etter vår mening ble formidlet, endte vi opp med fire oppslag som vi ønsket å fokusere analysen vår på. Dette er de oppslagene som er mest “pakket” med følelser, og som vi derfor mener har et spesielt stort potensial for samtale og refleksjon. Under høytlesningen ville vi også gjøre en stopp ved de samme oppslagene for å høre elevenes respons, og etter lesningen ville vi gå tilbake til disse fire oppslagene og be elevene gå nærmere inn på hva de ser og opplever.

#### **4.6.1 Oppslag 1**

I dette første oppslaget blir vi introdusert for Don Fridtjof, gatas skrekk. Bildet dekker hele oppslaget bortsett fra ett vers med tekst som gjengis på en hvit plakat som henger fra en flaggstang. Verset beskriver i korte trekk et “kattebeist” og en “fryktløs torpedo” som går rundt hele natta og terroriserer sine omgivelser. Barn vil kanskje ikke kjenne til ordet “torpedo” så her må den voksne muligens forklare. Helheten av bilde og tekst etterlater imidlertid ingen tvil om denne kattens ondskap, så en forklaring kan like godt være overflødig.

Fargene i oppslaget er holdt i mørke toner, noe som er naturlig siden det gjengir en mørk bakgate om natten. Valget av nettopp denne scenen for å introdusere Don Fridtjof er neppe tilfeldig. Natten og bakgatene er skumlingenes arena, og det er ikke noe sted man vil oppholde seg.

Katten vi ser på bildet dekker store deler av oppslaget. Han ser feit og ruvende ut, skitten og lumsk. Størrelsen hans er helt klart overdrevet både i forhold til bygningene og de andre karakterene i tegningen. Ørene er bøyd bakover og blikket er plirende. Mellom de skarpe tennene stikker det ut en dampende sigar, og røyken legger seg som et teppe rundt ham der han strener fram i gata. Det er mørkt og kveld og vi kan se stjerner på himmelen i bakkant. Det er nesten så vi kan høre de skarpe, og utrolig lange klørne til Don Fridtjof skrape mot brosteinene. Under haken hans dingler et gullkjede. Han oser av slemhet og blikket han sender mot leseren har ikke noe godt i seg.

På oppslaget finner vi en del andre karakterer også. Bak katten ser vi to hunder som gjemmer seg bak et gatehjørne. De ser redde ut, med store kulerunde øyne og gapende munn. På bakken ved siden av ligger noe som med god fantasi kan se ut som et blodig kadaver av en fugl. Midt i bildet ser vi også en hund og en kanin som kikker redde ut av vinduene i andre etasje. En livredd katt er også i ferd med å lukke skoddene i det Don Fridtjof går forbi. To engstelige mus gjemmer seg i et musehull nederst i bildet.

Oppgaven til disse karakterene, slik de er gjengitt i tegningen, er nok å vise hvor fryktet denne katten er. De viser alle at de er redde og at de helst vil holde seg unna. De er også veldig små i forhold til hovedkarakteren, noe som både signaliserer hvem det skal handle om i denne historien og hvem det er som bestemmer i denne gata. Fremtoningen til Don Fridtjof oser av selvtillit og en følelse av suverenitet. Han føler seg tøff, fryktet og respektert.

Det kan være mange følelser i bildet som barn kan kjenne seg igjen i. Kanskje noen har vært utsatt for “bøller” på skoleveien eller i nabolaget? Kanskje de selv har følt seg tøff når de har skremt noen eller føler at de har makt over andre? Man skal være forsiktig med å antyde slike ting til barn, men det er rimelig å anta at en slik karakter kan fremkalle visse assosiasjoner. Mange barn vil nok også synes at denne katten ser ganske morsom ut, den er tross alt bare en katt. Eller er han det, siden han har gullkjede og røyker sigar?

#### **4.6.2 Oppslag 9**

Det er en flammende rød kveldshimmel som dominerer dette oppslaget. De to versene på oppslaget er gjengitt direkte på den røde himmelen, uten de hvite feltene som vi finner mange andre steder i boka. Det bidrar til en enda mer intens og integrert opplevelse av bilde og tekst i samspill. Fugleperspektivet som er benyttet i tegningen gir oss et godt overblikk over både Don Fridtjofs situasjon, de andre dyrene og byen.

Det er Don Fridtjofs første kveld i treet og han begynner å innse alvoret i situasjonen. Han blir kraftig provosert av hundene i byen som “bjeffet i kor på en glad melodi, de danset og sang og lo” De er glade for at den slemme katten sitter fast i treet og nå er gatene deres. Vi kan se dem i venstre del av bildet der de fester på balkongen, går gatelangs som svirebrødre med flasker og gliser bredt. En fugl ligger på reiret på et hustak og den ser også glad og lykkelig ut. Don Fridtjof blir så eitrengende vred og fortvilt at han skriker av all sin kraft, et kattehyl “verre enn potepryl”. Han knytter “nevene” og holder dem opp mot den gapende, skrikende munnen. Vi kan se en nabo som hytter med neven fra vinduet og ber ham holde kjeft, men det er også den eneste responsen katten får på ropet sitt.

Den første assosiasjonen vi fikk av dette oppslaget, var at det minner om Edvard Munchs *Skrik*. Både den skrikende katten, de flammende røde fargene på himmelen, linjene i solnedgangen og de gråbrune fargene på don Fridtjof og forgrunnen bidrar til dette. Dette er også observert og kommentert av Hilde Dybvik i boka *Ibsen og barndom* (Dybvik, 2016, s. 28-29). Hun mener at dette oppslaget kan være en intervisuell referanse til nettopp *Skrik*, på samme måte som *Don Fridtjof* forsiktig peker på andre store forfattere og kunstnere. Om det var ment slik er ikke godt å si, men følelsene som formidles gjennom dette sterke uttrykket er i hvert fall ikke til å misforstå. Det er et ur-skrik som slynges ut fra Don Fridtjofs lunger og ut i den blodrøde natten. I teksten Munch skrev før han malte *Skrik* står det:

“Jeg gikk bortover veien med to venner – så gikk solen ned. Himmelen ble pludselig blodig rød – [...] – og jeg følte det gikk et stort uannelig skrig gjennom naturen.”  
(Munchmuseet, 2020).

Oppslaget med Don Fridtjofs kattehyl har også en kraft i seg som virker å fylle hele naturen og strekke seg langt ut over byen på bildet, ja til og med ut over boksidene. Den store, tøffe skurken er nå redusert til et hjelpeløst krek i et tre. Og alle som tidligere ble underkuet ser ut til å more seg kostelig over Don Fridtjofs skjebne. Nå begynner den tøffe holdningen hans å slå sprekker og han blir mer og mer desperat.

#### **4.6.3 Oppslag 13**

I dette oppslaget dekker en tegning begge sidene, og det er felt inn tre vers med tekst på en hvit pergament-rull, som tilsynelatende virvler rundt treet der Don Fridtjof sitter. Uglad dominerer bildet, med utstrakte vinger tårner hun over en Don Fridtjof som plutselig er blitt veldig liten og ynkelig, i skarp kontrast til den store og selvsikre versjonen vi møtte i starten

av boka. Uгла ser ikke sint eller skremmende ut i seg selv, det smale blikket hviler på katten, men nebbet er lukket og hun utstråler mest av alt selvsikkerhet. Fargene rundt bidrar imidlertid til å fremkalle et skremmende scenario. For nå virker det nesten som don Fridtjof er kommet til helvete, rett og slett. I teksten beskrives “drager og hvinende sverd” og at katten er nær ved å miste forstanden. “Stikkende flammer og søyler av is steg fra en kvalmende, gulhvit dis mens himmelen langsomt tok fyr”. I siste vers drømmer han at det “strøk over byen en gresshoppesverm”, noe som gir assosiasjoner til bibelske landeplager.

På dette oppslaget er alt rett og slett forferdelig og pinslene ser ikke ut til å ha noen ende. Uгла sier også at “Nei nå lille venn, er enden din nær ...”. Som om det er verdens undergang vi er vitne til. Flammer stikker opp i bakkant og himmelen er blodrød. Det er ingen tvil om at drømmen til Don Fridtjof er et mareritt av verste sort. Hovedpersonen selv ser forferdelig redd og traumatisert ut. Pelsen stritter på ryggen, han klamrer seg fast i greina. Ørene henger nedover og de redde kulerunde øynene og den gapende munnen uttrykker stor frykt.

For små barn kan nok dette rett og slett se litt skummelt ut, angsten i bildet er til å ta og føle på. Mange barn er kjent med katter og deres kroppsspråk. Smårollinger får ofte formaninger om å holde seg unna katten når den viser tegn som å flekke tenner eller legge ørene flate. Mange vil nok derfor også skjønne ut fra bildet at denne katten er veldig redd. Teksten beskriver også redslene på en ganske dramatisk måte, men siden Don Fridtjof ber uгла om å “La drømmene mine i fred!” forstår vi som leser at det tross alt “bare” er et mareritt. Det kan nok også berolige barneleseren. Det siste verset avsluttes med “Å, gid jeg igjen var en liten katt, som mor bar forsiktig i nakken.” Denne avslutningen pakker inn alt det skumle som skjer i drømmenes verden og bringer Don Fridtjof litt tilbake til “virkeligheten”. Han er redd, veldig redd, og han ønsker seg tilbake til den bekymringsfrie tilværelsen da han var en liten kattunge. Denne følelsen av å ønske seg en trygg havn, nærhet og omsorg når man opplever noe som er skummelt kan nok veldig mange barn (og voksne) kjenne seg igjen i. Oppslaget som helhet gjør en god jobb i å skildre angst og hvordan det kan føles å være veldig, veldig redd og alene.

#### **4.6.4 Oppslag 16**

Det er gjengitt to situasjoner på dette oppslaget. På høyre side får vi en sniktitt inn vinduet i huset der Don Fridtjof og matfar bor. Vi ser en katt med litt tomt og nesten enfoldig uttrykk, som blir klappet av matfar. Don Fridtjof er ikke til å kjenne igjen. Ørene henger slapt ned, det

er et slags dumsnilt smil å spore i munnvikene og han kikker rolig ut av vinduet. Verset, som er gjengitt rett på den bleke veggen, levner ingen tvil om endringen som har skjedd. “Nå satt han i vinduet, spak og forsagt og glante i stillhet mot haven” Denne beskrivelsen står i skarp kontrast til den torpedoen som ble skildret innledningsvis. Don Fridtjof er blitt snill, han plager ingen og er trofast mot sin snille matfar. Kanskje den gamle mannen endelig fikk den katten han ønsket seg?

Bildet på høyre sider spiller videre på fortellingen om den “nye” Don Fridtjof. Her sitter han på trappa, med ryggen til leseren. Han ser avslappet og rolig ut, ørene er litt slappe her også, værharene henger ned. Det ligger en liten fisk ved føttene hans. Det er mørkt ute, stjerner blinker på himmelen og en blid og godslig måne lyser ned på ham. Natten, som tidligere var Don Fridtjofs arena for å skape frykt og terror, er nå blitt myk og god. På hodet til katten sitter det en liten fugl, den ser nesten ut som den har øyekontakt med månen. De to ser ut som de utveksler et lurt blick, noen tanker eller kanskje bare en visshet om at noe har skjedd. Vi kan ikke se om Don Fridtjof også ser på månen eller om det egentlig er ham månen smiler til? Det er interessant å legge merke til at den samme månen er å finne også i oppslag tolv. Der stirrer Don Fridtjof slukøret opp, men månen vender seg bort og ser sur og avvisende ut. Også i teksten der understrekes det at månen ikke ville høre don Fridtjofs bønn om hjelp. Det er tydelig at månen nå på oppslag 16 har fått en grunn til å smile og at den liker det den ser.

Til høyre for Don Fridtjof står matskålen hans, den han tidligere forsvarte med skarpe klør og hugg. Nå fester tre mus der, og koser seg med god mat. En av de tre er den lille dansemusa som klarte å lure Don Fridtjof opp i treet.

Mellom katten med fuglen på hodet, månen og musene dannes det en trekant. Man kan trekke en linje mellom dem og dette gir et signal om en slags avrunding, en sirkel som sluttes. Dette er også det aller siste bildet i boka. I det siste verset får vi vite at han er blitt “høflig og vennlig som dagen er lang” Han hilser på musene og er blitt venn med hundene, han deler gladelig av maten sin og er i det hele tatt blitt en “kjælen og søt liten pus”. Her dras alle trådene sammen og handlingen roes ned mot en søvnig avslutning. Så endte også denne historien godt, som det ofte gjør i fortellinger for barn. Men er det en liten bismak her, siden Don Fridtjof er blitt bare en vanlig katt?



#### **4.7 Oppsummering**

Etter å ha analysert *Don Fridtjof* er det tydelig for oss at dette er en bok med stort potensial for bruk i norskundervisning. Den har mange lag og mange ulike kvaliteter man kan ta utgangspunkt i. I analysen har vi vært innom både språklige virkemidler, sjangertrekk og Ibsen-perspektivet, men det viktigste for oss var å finne ut om denne boka formidler følelser på en måte elevene kan dra nytte av. Det vil vi absolutt si at den gjør, noe vi vil argumentere nærmere for drøftingsdelen. Illustrasjonene bærer mye mening og gir stort rom for tolkning av hvordan de ulike karakterene har det og hva som driver dem. De uttrykksfulle øynene og kattens kroppsspråk lar oss leve oss inn i Don Fridtjofs prøvelser. Selv om historien har en underliggende moral, går ikke det på bekostning av god historiefortelling. Boka vil nok være underholdende for de fleste barn i barneskolealder og vi mener den er godt egnet for samlesing i klasserommet på småtrinnet.

#### **5. Undersøkelser i klasserommet**

Vårt undervisningsopplegg om bildeboka *Don Fridtjof* ble gjennomført i en klasse på 2. trinn, med 14 elever. Elevene var seks og syv år gamle og alle hadde norsk som morsmål. Opplegget ble gjennomført i en planlagt norsktid på ukeplanen, og førte derfor ikke til endringer i faste planer for elevene.

Undervisningen besto av høytlesing av bildeboka etterfulgt av en litterær samtale. Vi hadde på forhånd laget en didaktisk plan for undervisningen (vedlegg 2). Planen var viktig for å sikre fremdrift, holde oss til samtalens hovedtema og tilmålt tid for undervisningen. Før høytlesingen startet ble elevene plassert i en halvsirkel fremst i klasserommet. På den måten ble det enkelt å vise frem bilder fra boka underveis i lesingen, samt at alle hadde god utsikt til den digitale tavlen som vi viste de utvalgte oppslagene på etter lesingen. Vår gjennomføring kan kalles “shared picturebook reading”, som vi har redegjort for i kapittel 2.4. Elevene hadde en pause med fysisk aktivitet og lek mellom høytlesningen og den litterære samtalen med bilder på skjerm.

## ***5.1 Analyse og tolkning av feltnotater***

### ***5.1.1 Innledende kommentar***

I analysearbeidet ble feltnotatene først kodet, slik vi beskriver i metodedelen. Kodingen ga oss en oversikt over steder i den litterære samtalen der vi mener å kunne se tegn til at elevene mentaliserer. Som nevnt i teoridelen valgte vi å benytte Stokkes definisjon på mentalisering som “menneskers evne til å forstå, sette seg inn i og forutse andre menneskers – og dermed egne – tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner” (Stokke, 2018, s. 247).

I analysearbeidet tok vi utgangspunkt i elevenes konkrete respons og la til våre tolkninger av hvordan utsagnene kunne være tegn på mentalisering. Som vi viser til i metodedelen er dette ingen eksakt vitenskap, eller noe som konkret kan måles. Resultatene vil vises gjennom vår tolkning og vil være basert på vår forforståelse. Vi vil sitere enkelte utsagn fra elevene som vi mener understøtter vår tolkning. Elevenes respons, både under gjennomlesingen og under den påfølgende samtalen med bilder på skjerm, er sortert inn under de samme oppslagene som vi valgte å fokusere på i den litterære analysen. Samtidig kom det også en del respons fra elevene på andre deler av boka som vi mener er viktig å få med, dette vil sammenfattes i kapittel 5.1.6.

### ***5.1.2 Oppslag 1***

Under lesningen var elevene mest opptatt av at katten på bildet røyker. Da oppslaget ble presentert på skjerm under samtalen etterpå kommenterte elevene flere detaljer som for eksempel “katt og hund med caps...og to mus i hullet” og “Jeg ser hunder i vinduene”.

På spørsmål fra lærer om hvordan dyrene de så på bildet hadde det, svarte flere av elevene at de så redde ut. Det var ingen tvil om at de forsto dyrenes frykt når Don Fridtjof gikk forbi.

Elev: “Det var de der som lo og bjeffa når han var i treet, de var redd for ham før”. Denne eleven kjente igjen hundene som lo av katten senere i boka. Lærer tok opp tråden og spurte hvorfor hundene lo senere? En elev svarte: “da var de fri!” Denne kommentaren forteller oss at eleven skjønnte noe om maktforholdet i situasjonen, at alle de redde dyrene var “fanget” under Don Fridtjofs regime.

Lærer ledet samtalen inn på katten igjen ved å påpeke at han så tøff ut, og spurte om når vi tøffer oss, og hvorfor vi gjør det? Elevene svarte med å referere til situasjoner fra eget liv, om

at noen tøffer seg for de barna som er større og at noen tøffer seg når de er forelska eller fordi de ikke vil bli ertet. En elev kommenterte også at “noen blir redd og holder inne følelsene sine. Kanskje han Don ... hva het han igjen ... er redd og tøffer seg for å ikke se redd ut?” Eleven viser her evne til å leve seg inn i kattens situasjon, det mest interessante er at han ikke så på katten som utelukkende slem selv om han er gjengitt slik i starten av boka. Det viser at eleven fulgte med i historien og fikk med seg at Don Fridtjof senere i fortellingen fremsto som redd og ynkelig. Dette trekker han inn i forståelsen av hvorfor katten prøver å se tøff ut i starten og vi mener dette er tegn på mentalisering.

### **5.1.3 Oppslag 9**

Under gjennomlesningen var det noen elever som spontant ropte ut at det så ut som Don Fridtjof ropte om hjelp på bildet, og en som ropte: “Ser ut som han bæsjer!”

Da vi gikk tilbake til oppslaget på skjerm spurte lærer “Hva skjer her?” Flere av elevene svarte at katten var lei seg, redd og at han ville ned. En av elevene tolket bildet som at Don Fridtjof var sint og irritert. Lærer fulgte opp med spørsmål om “hvorfor”?

Elev: “Kanskje på ugla?”

Elev 2: “Kanskje fordi musa tok han med opp?”

Elev 3: “Jeg hater den musa, jeg skal drepe den!”

Som vi ser av kommentarene, klarte elevene godt å sette seg inn i Don Fridtjofs situasjon.

Eleven som uttrykte aggresjon mot musa, levde seg ekstra mye inn i fortellingen og ga uttrykk for dette både gjennom verbal respons, ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

Lærer spurte elevene “Kan man bli så frustrert som Don Fridtjof er på bildet? Har dere kjent på det?”

Mange elever i kor: ”Jaaa!”

Lærer oppfordret elevene til å brøle et frustrasjonsbrøl i kor og de fleste tok oppfordringen og ble med. Lærer spurte videre hvorfor hundene lo av Don Fridtjof. Flere av elevene påpekte at katten endelig fikk igjen for at han hadde vært så slem mot de andre dyrene og de mente han nå fortjente å bli ledd av selv.

Lærer spurte videre om elevene trodde de andre dyrene hadde turt å erte ham om han ikke satt fast i treet? Hva om han sto rett foran dem? En av elevene mente at dyrene da hadde blitt drept, noen påpekte også at det hadde vært helt annerledes og at da hadde de nok vært redde.

Elev: “de synes det er morsomt at han brukte å erte dem, nå er det plutselig han som er redd!”

Elev: “Det eneste han kan gjøre er å falle ned!” (Etterfulgt av latter)

Elevene inntok en nokså skadefro holdning til Don Fridtjofs situasjon. Det er tydelig at slik katt og mus-lek appellerer både til deres moralske tenkning og deres sans for humor.

På spørsmål fra lærer om hva de tenkte om fargene og stemningen i bildet var elevene litt nølende og ingen av dem ga uttrykk for noen videre refleksjon rundt dette. Det kom noen få kommentarer som gikk på konkrete ting som at det kunne være sent på kvelden og en elev kommenterte at fargene lignet på solnedgang. I dette tilfellet ble det tydelig for oss at vi voksne lesere tolket mye mer ut av fargene og stemningen på bildet enn elevene gjorde, i hvert fall basert på den verbale responsen. Der vi i den litterære analysen var mest opptatt av hvordan fargene i oppslaget formidlet fortvilelse, var elevene derimot mest opptatt av det humoristiske i situasjonen og det som var konkret observerbart på bildene.

#### **5.1.4 Oppslag 13**

Under lesingen reagerte et par av elevene på uglas størrelse i forhold til Don Fridtjof:

Elev: “Men er den såå stor den ugla?”

Dette er interessant, nettopp fordi dette er det oppslaget i fortellingen vi har sett på som vendepunktet for Don Fridtjof. Ugla er tegnet slik at den tårner over den lille, redde katten.

Det er tydelig at noen av elevene la merke til dette, og reagerte på at det var avvikende fra det størrelsesforholdet som ble brukt tidligere i boken, der katten var mest dominerende. Noen av elevene lo også høyt når lærer leste setningen om at han var “på galskapens rand”. Dette syntes de åpenbart var morsomt, uten av vi helt fikk tak på hvorfor.

Da vi vendte tilbake til oppslaget senere spurte lærer “Hva er dette? Hva ser dere?”

Elev: “Kanskje et mareritt?”

Flere av elevene koblet også fargene i tegningen til ting som “død”, “blod” og “skrekk”. Noen flere påpekte at det kunne være et mareritt eller “en stor drøm”. En elev rettet på de andre ved å hevde at det de så var flammer, ikke blod, slik noen antydte. Noen kommenterte også at det så skummelt ut.

En elev utbrøt: “Hun sa jo, snart er det din undergang.” Det ugla konkret sa var “Nei nå, lille venn, er enden din nær”. Eleven hadde tydeligvis en formening om hva “undergang” betyr og tolket teksten dithen, noe som kanskje ikke var tilfelle for alle elevene i klassen. Selv om elevene knyttet fargene i bildet til en del av det samme vi gjorde i vår litterære analyse, var de heller ikke her så reflekterte over dette som vi hadde trodd de kom til å være. Også her var de mest opptatt av det konkrete, som en elev som utbrøt: “Ugla kommer og spiser han!”, noe som resulterte i latter fra de andre.

### **5.1.5 Oppslag 16**

Under lesing av oppslag 16 utbrøt en elev: “Månen har øyne og munn!” og noen flere kastet seg på og uttalte at de også hadde lagt merke til det. Vi var nå kommet til et punkt i høytlesningen der vi hadde behov for å avslutte, slik at elevene skulle få friminutt. I etterkant ser vi at dette var en veldig viktig detalj som vi burde tatt tak i når vi etterpå tok opp dette oppslaget på skjerm. Her var det et potensial for å jobbe videre med mentalisering ved å undersøke hva elevene tolket ut av månens ansiktsuttrykk, koblet til det øvrige i situasjonen og månens ansikt i de forgående oppslagene. Dessverre oppdaget vi ikke at vi gikk glipp av denne muligheten før vi gjennomgikk feltnotatene etter timen. Slik vi beskriver i metodedelen er avbrytelser en av fallgruvene ved observasjon.

Når vi tok opp oppslaget på skjerm spurte lærer elevene om hva som skjedde med Don Fridtjof?

Elev: “Han ble gammel og grå.” En klar referanse til teksten. Noen av elevene kommenterte videre at han ble rolig og snill. Lærer spurte etter hvert elevene om hvorfor de trodde Don Fridtjof forandret seg? En elev utbrøt: “Han kjente på følelsen de andre hadde!” Dette utsagnet var kanskje et av de tydeligste tegnene på mentalisering vi fanget opp i løpet av samtalen.

### **5.1.6 Øvrige observasjoner**

Gjennom boka viste elevene evne til å leve seg inn i situasjonen sett både fra Don Fridtjofs side og fra de andre dyrenes side. De tolket ansiktsuttrykkene og tilla karakterene følelser i de ulike situasjonene. Et eksempel fra oppslag 4, der Don Fridtjof jager musa i en heftig jakt:

Elev: “Hun er ikke redd!” Musa burde naturlig nok vært redd i denne situasjonen, de skarpe klørne til katten er nær ved å gripe tak i henne. Men eleven leser musas ansikt og finner det kanskje som et brudd på normen om når man skal være redd og kommenterte dette. På oppfølgende spørsmål fra lærer om hva “Jo gladere mus jo sintere pus” betyr, kommenterte en annen elev: “Han er sint fordi musa er glad og han tror han skal klare å få tak i den!” Også denne eleven viste tegn til mentalisering ved at han forsto Don Fridtjofs følelser og motiv.

Ved oppslag 6 kommenterte flere av elevene passasjen i teksten der det står “og ned var det langt, flere mil!” Dette fant de åpenbart både veldig morsomt og veldig rart. Noen klødde seg litt i hodet og lurte på om dette virkelig kunne være tilfelle?

Elev: “tenk å være flere mil opp!”

Elev: “det er sikkert 400 meter høyt!”

Mange av elevene var også opptatt av hvordan Don Fridtjof hadde det der han satt i treet:

Elev: “jeg tror han er redd”

Elev: “livredd!”

Elev: “jeg synes det er vel fortjent, nå er han like redd som de som han skremte!”

Gjennom lesingen var det også mange av elevene som responderte med lyder og herming. Når lærer leste at det knaket i trærne hørtes det “knaaak, knak” fra først en elev og så flere. De hermet etter matfar som prøvde å rope på katten med “kom da pus” og lagde pipete “musestemme” når de hermet etter musa. De lo også høyt av enkelte kraftuttrykk i teksten og syntes damen på oppslag 10 var veldig rar: “Kanskje hun har parykk?” Elevene hadde i det store og hele en mye mer humoristisk tolkning av bildene og situasjonene i handlingen enn vi hadde forutsett.

## **6. Drøfting**

Vi vil nå se på funn fra vår litterære analyse, og vår analyse og tolkning av den litterære samtalen i sammenheng med eksisterende teori og tidligere forskning. Som utgangspunkt for drøftingen vil vi ta tak i de enkelte forskningsspørsmålene før vi til slutt sammenfatter funnene og ser dem opp mot problemstillingen.

### **6.1 Funn gjennom litterær analyse**

Vårt første forskningsspørsmål er: *Hvilket potensial for mentalisering kan vi finne i bildeboka Don Fridtjof?*

I følge Nikolajeva (2013) har bildeboka som sjanger et helt unikt potensial for å trene opp barns evne til mentalisering, slik vi har beskrevet i teoridelen. *Don Fridtjof* er sjangertypisk i den forstand at den oppfyller kravene til en bildebok. Den har bilder på hvert oppslag og verbaltekst og bilder utfyller hverandre. Den har et nokså avansert språk til å være beregnet på barn og inneholder referanser til mafiavirksomhet, røyking og vold – om enn i en noe uskyldig innpakning. Likevel har vi gjennom analysen funnet at den egner seg godt for barn i aldersgruppen 6-7 år, som vi ønsket å observere.

Persongalleriet i boka er ikke så stort, men de ulike karakterene er tydelig forskjellig fra hverandre, noe som også er en kvalitet som kan legge til rette for mentalisering slik Bjorvand (2012b, s. 157) ser det. Som beskrevet i teoridelen kan barn tolke selv enkle fremstillinger av

følelser i ansikter på bilder og denne boka tilbyr mange muligheter for mentalisering gjennom de ulike karakterene. De redde musene, den forskrekkede damen og den sinte katten er svært godt tegnet. De har uttrykksfulle øyne og munn som gir tydelige signaler om følelsene som er i sving. *Verdiperspektivering* er hyppig brukt for å vise hvordan maktforholdet i historien endrer seg. Skiftene mellom natt og dag, ulike miljøer og fargebruk bidrar ytterligere til å gjøre historien og karakterene levende. I følge Nikolajeva (2013) vil barn i møte med et utvalg karakterer prøve å forstå hvordan de ulike karakterene samhandler med hverandre og hva som driver dem. “Katt og musejakt” er et kjent fenomen for de fleste barn, både gjennom lek og andre fortellinger og eventyr fra ulike medier. Mange barn har også katt som kjæledyr og kanskje erfaringer de kan trekke inn fra eget liv. Derfor burde boka med denne innfallsvinkelen være relevant for barn i den valgte aldersgruppen.

Ser vi på Isers argumenter om at leseren må møte motstand og at det “underliggjørende” må være til stede for å gi tekster et potensial for å være dannende, finner vi også relevante elementer. Don Fridtjof er tegnet med menneskelige trekk og artefakter som gullkjede og sigar, noe som hører hjemme i en helt annen kultur og setting enn hos et kjæledyr. Dette burde bryte med barns forventninger til en katt, og appellere til deres fantasi. Utstyret gjør også katten mer menneskelig, og kanskje kan dette bidra til at barn enklere vil tillegge den følelser, noe som er interessant med tanke på mentalisering (Nikolajeva, 2013, s. 251). Gjennom lek med ord og uttrykk gir språket i boka også rom for utforskning og undring, slik vi har beskrevet i den litterære analysen.

Hvis vi trekker inn Andersens (2016) teori om affektiv narratologi ser vi for eksempel at Don Fridtjofs bråsinne sender ham ut på en halsbrekkende musejakt. Musa trigger en følelse i ham som fører til hendelsene videre utover i boka. Dette kan utgjøre et stort potensial for mentalisering. I en samtale om boka kan man stille spørsmål til elevene om hva som driver Don Fridtjof, og man kan fokusere på samtale om hvordan både katten og musa føler seg i denne situasjonen.

Ser vi på affektive rom og hvilke normer og forventninger som følger disse, kan stua til matfar i *Don Fridtjof* være et godt eksempel. De sølete poteavtrykkene som skitner til gulv og vegger i matfars stue kan sees som et tydelig brudd på normen om hvordan man oppfører seg i en stue. Et barn kan reagere med skrekkblandet fryd over at noen kan være så frekk å våge å skitne til, en voksen vil kanskje kjenne på et raskt blaff av irritasjon på bakgrunn av

gjennomlevde erfaringer med kjæledyr og skitne poter. Også her ligger det et potensial for samtale, for eksempel om hvordan Don Fridtjofs herjinger kan påvirke matfars følelser.

Stokke (2014, s. 52) sammenfatter noen kvaliteter som gjør enkelte skjønnlitterære verk bedre egnet for å øve opp evne til mentalisering enn andre. Her fremhever hun skjønnlitteratur med høy grad av beskrivelse av indre handling. Hennes funn i arbeidet med *Bukkene Bruse på Badeland* indikerer at “utfordrende og kompleks beskrivelse av indre handling også kan komme fram i en tilsynelatende enkel, men i realiteten svært mangetydig bildebok” (Stokke, 2014, s. 52). Dette vil vi hevde også gjelder for bildeboka *Don Fridtjof*. Det er ikke noe spesielt omfattende handlingsforløp som skildres i fortellingen. Katten jager en mus opp i et tre, der sitter han og vansmektes til han til slutt faller ned. Det meste som foregår, skjer i kattens indre følelsesliv.

Samlet sett mener vi at mange av forutsetningene for at mentalisering skal kunne skje, slik vi har presentert i teoridelen, er til stede i *Don Fridtjof*. Gjennom den litterære analysen har vi vist til potensial både gjennom generelle trekk ved boka og de spesifikke mulighetene slik de fremkommer i de oppslagene vi valgte ut for nærmere analyse.

## **6.2 Funn gjennom observasjon**

I denne delen svarer vi på vårt andre forskningsspørsmål: *Hvilke tegn på mentalisering kan vi finne gjennom litterær samtale om bildeboka Don Fridtjof i en klasse på 2. trinn?*

“I begynneropplæringen er det særlig gjennom høytlesing at lærer kan gi elevene tilgang til litterære erfaringer som kan fremme emosjonell literacy” hevder Ottesen & Tysvær (2020, s. 72). I planleggingen av undervisningen la vi opp til en “shared picturebook reading” der elevene fikk lest opp teksten i boka før læreren viste dem bildene. Bjorvand (2012a, s. 71-72) peker på noen utfordringer i denne sammenhengen som vi må vurdere. Det kan diskuteres om alle elevene i gruppa fikk et godt nok inntrykk av illustrasjonene underveis til at opplegget vårt kunne kalles en *genuin* lesning. De som satt ute på sidene fikk kanskje bare et raskt glimt av noen illustrasjoner under lesingen. Det var ingen tvil om at når vi tok bildene opp på skjerm etterpå så fikk elevene tak på mange flere detaljer og mer tid til å respondere. I likhet med Bjorvands (2012a, s. 76-79) forsøk med høytlesing for barnehagebarn, nevnt i teoridelen, fant vi også at de elevene som satt nærmest lærer kommenterte mest underveis i lesingen, mens de øvrige virket mer interessert i komme videre i historien. I etterkant ser vi derfor at



det kunne vært hensiktsmessig for så unge barn å få presentert en bildebok i mindre grupper, for å kunne skape en mer genuin leseopplevelse for alle.

Elevenes umiddelbare respons ga oss en pekepinn på at boka passet for målgruppa, noe vi også konkluderte med i den litterære analysen. Eleven som utbrøt: “jeg hater den musa, jeg skal drepe den” var bare ett av flere eksempler på at elevene levde seg inn i handlingen. De viste også stor evne til å sette seg inn karakterenes motiver, behov og reaksjoner. Hvis vi ser dette opp mot Iseres resepsjonsteori så la elevene vekt på ulike ting i sin respons. Et fellestrekk ved responsen var at de trådte inn i den verdenen forfatteren og illustratøren skildret og ble aktive deltakere i handlingen. Vi ser det derfor som sannsynlig at det foregikk implisitt mentalisering i elevenes møte med bokens karakterer og tekstverdener underveis i lesingen, selv om dette ikke ble eksplisitt uttrykt og dermed notert ned i observasjonsnotatet, slik det også blir nevnt i Stokkes studie om *Bukkene Bruse på Badeland* (Stokke, 2014, s. 48).

Gjennom hele boka var elevene oppmerksomme på hvordan karakterenes følelser påvirket hendelser og utvikling i handling. Dette kan sees i sammenheng med Andersens teori om affektiv narratologi (Andersen, 2016, s. 48). Dette kom mest til uttrykk i de spontane reaksjonene på oppslag 5, som skildrer vill jakt mellom katt og mus. Her var elevene opptatt av at musa så glad ut og at dette gjorde Don Fridtjof enda sintere.

Elevene var ikke like opptatt av å tolke farger og stemninger i illustrasjonene, slik vi selv hadde gjort i vår analyse av boka. De la heller ikke den samme betydningen i de ulike fargene. Tørnby (2020, s. 138) påpeker at assosiasjoner til farger avhenger av personlige preferanser og kulturell bakgrunn. At vi som voksne lesere av boka knyttet mer symbolikk til fargene ser vi derfor i sammenheng med at vi har en bredere tekstkompetanse, og flere referanser å knytte farger til enn elevene på dette stadiet. Ut fra den verbale responsen kunne det virke som elevene i stor grad greide å tolke følelser ut fra ansikter i tegningene, men at de i mindre grad brukte andre virkemidler som farger og perspektiv inn i sine tolkninger. Her må vi imidlertid være forsiktige med å trekke noen konklusjoner med tanke på elevenes unge alder og språklige evner. Det kan likevel ha pågått implisitt mentalisering som ikke ble uttrykt verbalt.

Evnen til eksplisitt mentalisering finner vi flere steder i samtalen, for eksempel fra eleven som kommenterte på oppslag 16; “Han kjente på følelsen de andre hadde!”. Eleven viste her at han både forsto maktforholdet i starten av boken, han registrerte at dyrene var redd og at Don Fridtjof etter hvert ble redd og kjente på de samme følelsene. I tillegg trakk han slutningen at katten derfor kom på bedre tanker og ble en snillere katt. Det var ingen av de andre elevene

som protesterte på denne tolkningen eller hadde innvendinger. Det skal nevnes at dette var en elev som var tydelig moden for alderen og hadde et godt utviklet språk med stort ordforråd. Dette så ut til å gi ham en viss definisjonsmakt i elevgruppa. Det er ikke sikkert alle de andre elevene tolket fortellingen på samme måte, selv om de ikke uttrykte seg om dette. Bortsett fra en av elevene som hadde hørt *Don Fridtjof* som lydbok tidligere, hadde ingen av dem kjennskap til teksten fra før. Om elevene hadde vært kjent med boka antar vi at samtalen kunne fått frem ulike tolkninger fra flere elever, slik også Ottesen & Tysvær (2020, s.81) nevner i sin studie om bildeboken *Fy Katte!*. At dette var elevenes første møte med litterær samtale som metode må også tas i betraktning. Måten elevene frydet seg over Don Fridtjofs ulykke på oppslag 9 og 13 forteller oss likevel at de hadde fått med seg innholdet gjennom lesningen. De mente han fortjente å ha det fælt, fordi han hadde skremt andre, noe som gir en indikasjon på at de forsto den underliggende “moralen” i historien. Dette kan muligens ha sammenheng med elevenes erfaring med andre fortellinger innenfor eventyr- og fabelsjangeren, slik vi har vært inne på i den litterære analysen.

### **6.3 Svar på problemstilling**

For å svare på problemstillingen vår vil vi sammenfatte funnene fra den litterære analysen og observasjonen i klasserommet, sette dem inn i et større perspektiv og se på muligheter for videre forskning. Vår problemstilling er:

*Hvordan kan litterær samtale om bildeboka Don Fridtjof fremme skolens dannelsingsoppdrag i norskfaget, gjennom å oppøve elevenes evne til mentalisering?*

Den litterære analysen av *Don Fridtjof* avdekket et stort potensial for å arbeide med evnen til mentalisering, slik vi har oppsummert i kapittel 6.1. Dette potensialet kan imidlertid ikke utnyttes hvis man ikke foretar en *genuin* lesning, slik dette er beskrevet hos Bjorvand (2012a). Som vi har omtalt i teorikapitlet er det også viktig at man velger å lese boka for en passende aldersgruppe som er modne nok til å dra nytte av bokas verbaltekst, og som har den fantasien og erfaringen som kreves for å kunne leve seg inn i handlingen og karakterene, og fylle tekstens tomme rom.

Uavhengig av litteraturvalg og antall deltakere har læreren et ansvar og en viktig rolle i en litterær samtale. Både Aase (2005a) og Hennig (2019) fremhever lærerens oppgaver, om enn på litt ulike måter. Begge er likevel opptatt av at en slik form for undervisning må planlegges godt, og ha en viss form for struktur. I gjennomføringen støttet vi oss til det Skardhamar

(2011) viser til som autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting av elevenes innspill. Dette bidro til at vi opplevde engasjement og deltagelse fra elevene, og fikk frem gode refleksjoner i samtalen, særlig rundt de utvalgte oppslagene etter høytlesingen. Vi antar derfor at våre forberedelser og struktur i gjennomføringen hadde stor betydning for elevenes evne til mentalisering i tilknytning til fortellingen om Don Fridtjof.

Det kan sies å være en viss diskrepans mellom funnene i den litterære analysen og hva elevene faktisk responderte på. Dette viser svakheten ved å basere antakelser om skjønnlitteratur utelukkende på analyser uten å teste dem ut i praksis, slik også Stokke (2014, s. 45) påpeker. Elevene syntes boka var morsommere enn vi hadde forventet. Små detaljer vekket mye latter og glede, og dette var noe overraskende for oss. Vi tolker det dithen at vår litterære analyse var gjort i en noe alvorspreget kontekst, der vi ikke la særlig vekt på det humoristiske i boka. Vi som voksne har heller ikke den samme "barnlige" humoren. For elevene var kanskje møtet med boka mer lystbetont og siden de ikke var så opptatt av å finne virkemidler og analysere, så fikk det humoristiske større rom. At *Don Fridtjof* kan kategoriseres som allalderlitteratur kan også ha bidratt til dette, det var rett og slett ulike ting ble oppfattet som morsomt av oss voksne og barna. Dette viser oss at den litterære samtalen ikke må farges av lærerens fortolkning, slik også Skardhamar (2011, s.80) påpeker. Det må være rom for barns umiddelbare respons, og som formidler må man være åpen for at barn kan ha en helt annen tolkning av et litterært verk enn man selv sitter inne med.

I analysen av feltnotatene så vi etter tegn på at elevene mentaliserte, ut fra Stokkes (2018, s. 247) definisjon på mentalisering som evnen til å forstå, sette seg inn i og forutse andres, og dermed også egne, tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner. Ricoeur (i Ulland, 2016, s. 108) viser til hvordan leseren kontinuerlig feller verdidommer over personer og handlinger i møtet med fiksjonsfortellinger. Dette fant vi klare indikasjoner på i våre observasjoner, når elevene tolket karakterenes følelser, gjorde antakelser om hvorfor de agerte slik de gjorde og stilte seg til doms over handlingen basert på sitt indre moralske kompass.

Elevene var opptatt av rettferdighet, slik barn ofte er. Don Fridtjof kan sies å være en kompleks karakter fordi han gjennomgår en stor utvikling i løpet av boka. Elevene mente han fikk som fortjent. De ga uttrykk for at de ikke syntes det var akseptabelt å være så slem og at grunnen til at han endret seg var at han "kjente på følelsen de andre hadde". Det kan også være at de oppslagene vi plukket ut som grunnlag for samtalen ga elevene ekstra grobunn for dette synet. Vi valgte de stedene i boka vi anså som mest pakket med følelser, og der det var

mange motstridende følelser i sving. Det er mulig elevene hadde fokusert mindre på dette ved å gå nærmere inn på andre oppslag. De oppfattet uansett at Don Fridtjof hadde evne og vilje til å forandre seg og ta bedre valg, noe som kan gi elevene mulighet til å reflektere over det å endre seg, noe som i høyeste grad er relevant i et dannelsesperspektiv. Dette finner vi støtte for hos Ricoeur (i Ulland, 2016, s. 108) sier at litteratur kan endre sosial praksis ved at man forstår seg selv og den verden man lever i, gjennom å ta omveien om “den andre” slik denne fremstilles i litteraturen. Med bakgrunn i dette sier Ulland at “litteraturllesingen åpner opp for dannelse ved å øve opp den estetiske og etiske dømmekraften” (2016, s.108).

Gjennom litterær analyse og litterær samtale i klasserommet har vi funnet at bildeboka *Don Fridtjof* kan bidra til å utvikle evnen til å “forstå seg selv, andre og verden”, som er en målsetting for opplæringen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gjennom vårt valg av tekst og litterær samtale opplevde vi at elevene ble både berørt og utfordret, noe som potensielt kan bidra til dannelsesprosessen (Aase 2005a; Røskeland & Kallestad, 2020). Med støtte i Nikolajevas påstand om at bildebøker trener evnen til mentalisering (2017, s. 110), vil vi derfor hevde at arbeid med *Don Fridtjof* kan bidra til dannelse hos elevene. Forutsetningen er at dette arbeidet inngår i større perspektiv, og at slike lese- og samtaleaktiviteter ikke blir en engangshendelse, men en gjentakende del av undervisningen i norskfaget. Ved gjentatte samtaler om litteratur vil elevene tilegne seg stadig mer kunnskap om tekstarbeid, og utvikle sin litterære kompetanse. I likhet med Stokke (2014, s. 51) finner også vi at den litterære samtalen med elevene viser det potensialet som ligger i å arbeide med litteratur for elever på småtrinnet.

I retrospekt ser vi at vårt undervisningsopplegg med fordel kunne vært mer omfattende, og inneholdt flere aktiviteter som for eksempel tegne- og skriveoppgaver eller dramatisering. På den måten kunne vi økt engasjementet hos de elevene som ikke uttrykte seg så mye i samtalen, og fått enda flere emosjonelle responser, slik også Sivertsen (2022, s.10) nevner i tilknytning til affektbasert litteraturundervisning. Elevene bør få mulighet til å uttrykke seg på flere måter enn bare verbalt, og Stokke (2018, s. 250) viser til forskning på kroppslig kognisjon som vektlegger hvordan vi lærer i og gjennom sansene, og forstår med kroppen. “Det er derfor viktig at elever får uttrykke seg med mange ulike sanser når de skal respondere på og bearbeide møtet med skjønnlitteratur” sier Stokke (2018, s. 250). I likhet med Ottesen & Tysværs studie (2020, s. 81) opplevde vi også at tidsdimensjonen ble en begrensende faktor for selve samtalen. På et punkt ble vi nok mer opptatt av å komme i mål med vårt planlagte opplegg innenfor tidsrammen på undervisningsøkten, noe som førte til mindre tid til å ta tak i

elevenes assosiasjoner og fylle flere tomme rom i teksten. Dette mener vi påvirket arbeidet i negativ retning, og begrenset muligheten til å ha det Hennig (2017, s. 163) kaller en utforskende samtale hvor elevene hjelper hverandre til nye oppdagelser, refleksjoner og innsikt.

Som grunnlag for videre forskning kunne det vært interessant å benytte *Don Fridtjof* i et mer omfattende forskningsarbeid med flere elevgrupper og aktiviteter. Det hadde også vært spennende å prøve ut flere typer elevrespons for å finne ut mer om hvordan elevene mentaliserer i møte med boka. Gjennom den litterære analysen fant vi mange kvaliteter ved *Don Fridtjof* som ikke ble utforsket i vårt prosjekt, men som kunne vært relevant å forske på i andre sammenhenger, som for eksempel Ibsen-perspektivet, språklige virkemidler og sjangertrekk.

## **7. Oppsummering**

Innledningsvis ble det vist til at norsk som estetisk fag er svekket, og at det er behov for en mer oppdatert litteraturdidaktikk i skolen som kan styrke skjønnlitteraturens posisjon. Vi har knyttet skjønnlitteratur til danning, som er et overordnet mål for opplæringen, og vist til hvordan evnen til å mentalisere har en sentral rolle i dette. Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvordan arbeid med en valgt bildebok kan benyttes til å oppøve elevenes evne til mentalisering, og dermed fremme skolens dannelsingsoppdrag gjennom norskfaget. Med vårt prosjekt ønsker vi å vise at lesing av bildebøker og bruk av litterære samtaler bør få plass i norskundervisningen allerede på småtrinnet.

I vår masteroppgave har vi benyttet oss av kvalitative metoder. Gjennom en litterær analyse har vi undersøkt om bildeboka *Don Fridtjof* har potensial for å trene mentaliseringsevnen hos barn. Gjennom observasjon har vi testet våre hypoteser i praksis, og funnet tegn på at elevene mentaliserte i møtet med boka. Vår konklusjon er at bildeboka *Don Fridtjof* kan brukes for å fremme skolens dannelsingsoppdrag i norskfaget. Vi vil likevel hevde at en viktig faktor for å lykkes med slikt arbeid i skolen er lærerens kompetanse når det kommer til å velge ut passende skjønnlitteratur, og evne til å lede litterære samtaler med elevene mot det som er formålet med undervisningen. Altså det Skaftun & Michelsen (2017, s. 28) refererer til som faglig god argumentasjon bak valgene som gjøres. Ved å være oppmerksom på dette kan vi kanskje komme et steg nærmere det å benytte skjønnlitteratur til noe mer enn kosestund og underholdning i matpausen. I tillegg må litteraturundervisningen ha en kontinuitet.

“Det er underforstått at arbeidet med litteratur i norskfaget har et stort danningspotensial” sier Ulland (2016, s. 98). Både Skårderud (2016) og Andersen (2019, s. 14) viser til mentalisering som en avgjørende sosial kompetanse for å klare seg i en kompleks verden. Derfor mener vi at litteraturarbeid må prioriteres i skolen, spesielt i tilknytning til de tre tverrfaglige temaene i læreplanen, der Ulvestad (2018) sier litteraturen har en særlig rolle. Vi finner det avgjørende at elevene får bred erfaring i å lese og lytte til skjønnlitteratur, og at de får mulighet til å respondere verbalt og gjennom andre uttrykksformer som passer deres alder og utvikling. På sikt vil dette kunne gi gevinster i form av både faglig og personlig utvikling som strekker seg utover norskfaget, og bidra til å oppfylle skolens formål om å både utdanne og danne.

## Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse: En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bache-Wiig, A., & Aisato, L. (2010). *Don Fridtjof*. Cappelen Damm.
- Birkeland, T., & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Birkeland, T., Risa, G., & Vold, K. (2018). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bjorvand, A. (2012a). Når barn leser bildebøker. I A. Bjorvand, & E. S. Tønnesen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., ss. 69-80). Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A. (2012b). Vurdering av barnelitteratur: Formidlerens rolle i jakten på de gode leseropplevelsene. I A. Bjorvand, & E. Tønnesen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., ss. 150-173). Universitetsforlaget.
- Bjørlo, B. W., & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa, & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (ss. 62-79). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (ss. 21-46). Universitetsforlaget.
- Brageprisen. (u.d.). *Brageprisen 2010*. Hentet mai 13, 2022 fra [brageprisen.no](https://brageprisen.no/brageprisen/brageprisen-2010/):  
<https://brageprisen.no/brageprisen/brageprisen-2010/>
- Cissé, Y., & Kalleklev, K. (2021). *Lisa Aisato*. Hentet mai 10, 2022 fra [snl.no](https://snl.no/Lisa_Aisato):  
[https://snl.no/Lisa\\_Aisato](https://snl.no/Lisa_Aisato)

- Dalland, C. P., Bjørnestad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (ss. 125-152). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Det norske akademis ordbok. (u.d.). *Våde*. Hentet mai 13, 2022 fra naob.no: [https://naob.no/ordbok/v%C3%A5nde\\_1](https://naob.no/ordbok/v%C3%A5nde_1)
- Dybvik, H. (2010, november 18). *Don Fridtjof: Gatas skrekk*. Hentet mai 13, 2022 fra Barnebokkritikk.no: <https://www.barnebokkritikk.no/don-fridtjof/#.Yn2OdehBw2w>
- Dybvik, H. (2016). Bildeboka Don Fridtjof: Lek med Ibsen-referanser. I T. Haugen, & I. M. Lindboe (Red.), *Ibsen og barndom: Møter mellom profesjonsfag og litteratur* (ss. 19-38). Vidarforlaget AS.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. J. W. Cappelens forlag AS.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), ss. 1-32.
- Garmann, N. G., & Ommundsen, Å. M. (2017). Forord. I N. G. Garmann, & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne - Litteratur, språk og samtale* (ss. 7-14). Novus AS.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaen i GLU*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Håland, A., & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), ss. 21-36. doi:<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>



- Indreliid, T. (2010, mai 5). *En rå katt på rim*. Hentet mai 13, 2022 fra Aftenposten.no:  
<https://www.aftenposten.no/kultur/i/86LGd/en-raa-katt-paa-rim>
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2), ss. 279-299. doi:<https://doi.org/10.2307/468316>
- Jahr, E. H. (2021, februar 10). *Riksmål*. Hentet mai 13, 2022 fra snl.no:  
<https://snl.no/riksm%C3%A5l>
- Johannesen, E. H. (2019). Bildebøker og emosjonelle lesereaksjoner. *Edda*(4), ss. 279-293.  
doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-04>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag AS.
- Kallestad, Å., & Røskeland, M. (2020). Skjønnlitterær analyse som metode. I L. Aa, & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (ss. 44-61). Universitetsforlaget.
- Kjelen, H. (2018). Å være litteraturlærer. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredaktiske grep - om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (ss. 17-38). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, september 1). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014). What goes on in strangers' minds? How reading children's books affects emotional development. *Narrative Works*, 4(2).  
doi:<https://doi.org/10.7202/1062100ar>
- Michelsen, P. A. (2018). Lyriske tekstar for barn. I R. Stokke, & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (ss. 33-55). Universitetsforlaget.
- Munchmuseet. (2020). Edvard Munchs skrik-tekst. Hentet mai 14, 2022 fra  
<https://www.munchmuseet.no/skrik/video-om-munchs-skrik-tekst/>
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. I A. Bjorvand, & E. S. Tønnesen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., ss. 11-34). Universitetsforlaget.

- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet mai 13, 2022 fra forskningsetikk.no:  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), ss. 249-254. doi:<https://doi.org/10.1002/trtr.1229>
- Nikolajeva, M. (2017). Emotions in picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (ss. 110-118). Taylor & Francis Ltd.  
doi:<https://doi.org/10.4324/9781315722986>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work* (1. utg.). Routledge.  
doi:<https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.4324/9780203960615>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk - følelser og forestillingsevne*. (I. Engelstad, Red., & A. Øye, Overs.) Oslo: Pax forlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2017). Utfordrende bildebøker i klasserommet. I N. M. Garmann, & Å. M. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (ss. 119-140). Novus AS.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (ss. 149-170). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2017). "Skjønnlitteratur for kosen" Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren* (4), ss. 53-67. Hentet april 19, 2021 fra  
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Ottesen, S. H., & Tysvær, A. (2020). Bildeboken Fy katte! - en utforsningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn. *Barn - Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), ss. 69-84. Hentet mai 13, 2022 fra  
<https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/issue/view/367>

- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (ss. 43-54). Novus Forlag.
- Riksmålsforbundet. (u.d.). *Barne- og ungdomsspråkprisen*. Hentet mai 13, 2022 fra riksmålsforbundet.no: <https://www.riksmalsforbundet.no/sprakpriser/barne-og-ungdomsbokprisen/>
- Rosenblatt, L. (2005). From "Literature as Exploration" and "The Reader, the Text, the Poem". *Voices from the Middle*, 12(3), ss. 25-30.
- Røskeland, M., & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon: Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturredidaktikk. I Å. H. Kallestad, & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning: Estetisk vending i litteraturredidaktikken* (ss. 13-25). Universitetsforlaget.
- Sivertsen, K. B. (2022). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen. *Nordlit*, ss. 1-11. doi:<https://doi.org/10.7557/13.6369>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm.
- Skardhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning - Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (2016). *Hva er mentalisering?* Hentet mai 11, 2022 fra psykologisk.no: <https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/>
- Solstad, T., & Österlund, M. (2020). Nytt blikk på barns lesing. Utforskning av bildebøkers potensial i utdanningsinstitusjoner i Danmark, Sverige, Finland og Norge. *Barn - Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), ss. 7-14. doi:<https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3989>
- Språkrådet. (2016, mai 12). *Skitt og kanel*. Hentet mai 13, 2022 fra språkrådet.no: <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/skitt-og-kanel/>
- Stokke, R. S. (2014). "Men han har to forskjellige farger på øynene." Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsklæraren*, ss. 42-56.
- Stokke, R. S. (2018). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I *Møter med barnelitteratur* (ss. 239-258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Store norske leksikon. (u.d.). *Anna Bache-Wiig*. Hentet mai 10, 2022 fra snl.no: [https://snl.no/Anna\\_Bache-Wiig](https://snl.no/Anna_Bache-Wiig)

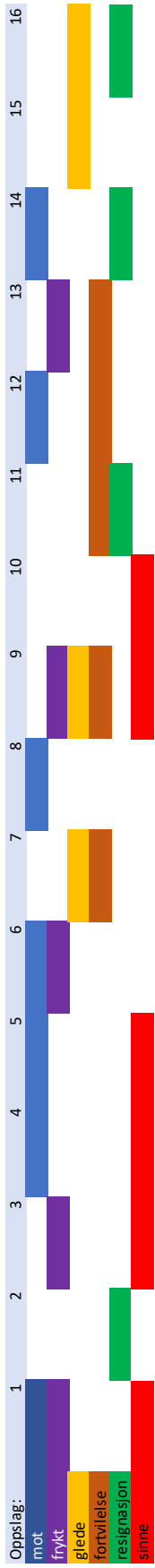
- Svartdal, F. (u.d.). *Affekt*. Hentet mai 10, 2022 fra snl.no: <https://snl.no/affekt>
- Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom: Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), ss. 97-110. doi:<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Ulland, G. (2018). Litteratur i begynneropplæringen. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (ss. 259-281). Universitetsforlaget.
- Ulvestad, R. (2018). *Fagfornyinga kan styrke litteraturen i skulen*. Hentet april 2022 fra Utdanningsnytt.no: [https://www.utdanningsnytt.no/norsk/fagfornyinga-kan-styrke-litteraturen-i-skulen/142513?fbclid=IwAR2TYyh1aKjTsDtZqy1CO\\_h3s6dFXLAV\\_uf0bwB2DgtIVe42\\_fjwiMVBsU](https://www.utdanningsnytt.no/norsk/fagfornyinga-kan-styrke-litteraturen-i-skulen/142513?fbclid=IwAR2TYyh1aKjTsDtZqy1CO_h3s6dFXLAV_uf0bwB2DgtIVe42_fjwiMVBsU)
- Universitetet i Oslo. (u.d.). *Terje Vigen*. Hentet mai 14, 2022 fra Henrik Ibsens skrifter: [https://www.ibsen.uio.no/DIKT\\_Diktht%7CDiTerjeVigen.xhtml?modus=enkeldikt](https://www.ibsen.uio.no/DIKT_Diktht%7CDiTerjeVigen.xhtml?modus=enkeldikt)
- Aase, L. (2005a). Norskfaget - skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter* (ss. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Litterære samtaler. I *Kultur møte i tekstar* (ss. 106-125). Det norske samlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 13-26). Fagbokforlaget.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Oversikt over følelser i Don Fridtjof

Vedlegg 2: Undervisningsopplegg litterær samtale

# Vedlegg 1



**Timens gang – høytlesing og litterær samtale, «Don Fridtjof»**

**(Ca. 60 minutter)**

<b>Timens gang (hva)</b>	<b>Organisering (hvordan)</b>	<b>Begrunnelse (hvorfor)</b>
1. Oppstart: forklare hva vi skal gjøre i denne økten, avklare forventninger og regler	1. Elevene plasseres i lyttering. Lærer (student) leder denne undervisningsøkten, den andre av oss observerer og noterer.	1. I lyttingen får vi samlet gruppa, og det er enklere å vise frem bilder underveis.
2. Vi leser boka høyt, ser og snakker litt om innhold og bilder underveis. (Ca 20 min.)	2. Underveis i lesingen kan vi stoppe litt opp, forklare vanskelige ord og uttrykk, og gjøre elevene oppmerksom på illustrasjonene, sammenheng mellom tekst og bilde, og om det er detaljer i bildene som ikke er med i teksten.	2. Ord og uttrykk forklares for å gjøre en noe vanskelig tekst mer tilgjengelig for elevene, slik at det er enklere å henge med i fortellingen. Det vil også hjelpe elevenes tankeprosess rundt bokens tema.
3. Vi tar en liten strekk! (2-3 min)	3. Vi reiser oss, og prøver å uttrykke noen av følelsene vi fant i boka under lesingen med kroppen vår.	3. Det kan være utfordrende for mange elever å sitte rolig gjennom lesingen, og det er godt å få rørt seg litt før vi går videre med samtalen. Å uttrykke seg med kroppsspråk er også en fin måte for elevene å beskrive følelser uten å må sette ord på det. På denne måten holder vi også på elevenes oppmerksomhet for boka.
4. Litterær samtale (30 min)	4. Her går vi nærmere inn på de oppslagene vi har valgt ut fra boka, og viser bilder på skjerm. Vi har planlagt noen spørsmål på forhånd.	4. Vi tar for oss et av oppslagene om gangen, og lar elevene diskutere hva de ser og hva de tenker. Planlagte spørsmål vil bidra til å starte og dra samtalen fremover, og unngå avsporing fra tema.
5. Avslutning/oppsummering (5 min)	5. Vi oppsummerer boka. Hva handlet den om? Hva har vi snakket om? Har vi lært noe, og hva har vi lært?	5. Gjennom oppsummering samler vi trådene, noe som kan gi økt forståelse, og dermed økt læringsutbytte for elevene.

**Utstyr/hjelpemidler på plass før timen:**

**Lærer:**

**Sette stoler i halvsirkel, lyttering**

**Boka «Don Fridtjof»**

**Ipad med bilder av utvalgte oppslag**

**Lærer observatør:**

**Skjema for feltnotat**

**skrivesaker**